تطور التخطيط التربوي في الوطن العربي

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(2014/3/1168)

371.2

أبو حسين ، سامي احمد

تطور التخطيط في الوطن العربي/سامي احمد ابو حسين/.- عمان: دار امجد للنشر والتوزيع، 2014

( )ص.

ر.إ.: 2014/3/1168

الواصفات: /التخطيط التربوي// البلدان العربية

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة العربية 2014

دار امجد للنشر والتوزيع

عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص

جوال: 0796914632 - 0799291702

هاتف:4652272 فاكس4653372

dar.almajd@hotmail.com

تطور التخطيط التربوي

في الوطن العربي

سامي أبو حسين

2014

امجد

دار امجد للنشر والتوزيع



التخطيط تربوي

تمهيد:

إذا كانت فكرة التخطيط قد ظهرت في المجتمعات القديمة كما لدى المصريين مثلا من خلال الإشارات الواردة في سورة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم، وتبلور كذلك في كتابات الفلاسفة والمفكرين وعلماء الاجتماع (أفلاطون، وإنجلز، وماركس، وابن خلدون وموريس دوب.

فإن التخطيط الحقيقي المبني على العلمية والدراسة الإحصائية التجريبية لم يظهر إلا في بدايات القرن العشرين (1920م) مع المخططات الخماسية التي كان ينهجها الاتحاد السوفياتي، وبعد ذلك أخذت الدول الغربية تستفيد من هذه المخططات الشاملة التي بدأت توظفها في المجال الاقتصادي والإداري والتربوي. بيد أن أغلب الدول العربية لم تأخذ بسياسة المخططات والتخطيط إلا في الستينيات من القرن العشرين. ويمكن القول إن التخطيط في الحقيقة قد رافق ظهور الإدارة وقطاع الخدمات منذ منتصف القرن التاسع عشر في أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية مع انبثاق المجتمعات الرأسمالية التي عقلنت إدارتها ومؤسساتها المالية بطريقة علمية مقننة تعتمد على وضع الخطط وتنفيذها ميدانيا. إذاً، ماهو التخطيط لغة واصطلاحا؟ وماهي أنواع التخطيط؟ وماهي المؤثرات التي تتحكم فيه؟ وماهو التخطيط التربوي؟ ومتى ظهر التخطيط التربوي في المغرب؟ وماهي مهمة مصلحة التخطيط التربوي في التشريعات التعليمية المغربية ؟ وماهي الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها رئيس مصلحة التخطيط التربوي؟

مفهوم التخطيط:

التخطيط لغة:

يقدم ابن منظور في" لسان العرب" مجموعة من التعاريف اللغوية والاشتقاقية لكلمة التخطيط المنحرفة عن فعل خطط الذي يحيل على مجموعة من الدوال المعجمية كالخط الذي هو عبارة عن الطريقة المستطيلة في الشيء، والجمع خطوط. والخط: الطريق. والخط: الكتابة ونحوها مما يخط. والخط: ضرب من الكهانة. وخط الشيء يخطه خطا: كتبه بقلم أو غيره. والتخطيط: التسطير. والخطوط من بقر الوحش: التي تخط الأرض بأظلافها. والخط: خط الزاجر، وهو أن يخط بإصبعه في الرمل ويزجر. وثوب مخطط وكساء مخطط: فيه خطوط. وخط وجهه واختط: صارت فيه خطوط. واختط الغلام: أي نبت عذاؤه. والخطة كالخط كأنها اسم للطريقة. والمخط بالكسر: العود الذي يخط به الحائك الثوب. والمخطاط:عود تسوى عليه الخطوط. والخط:ضرب من البضع. والخط والخطة: الأرض تنزل من غير أن ينزلها نازل قبل ذلك. وقد خطها لنفسه خطا واختطها: وهو أن يعلم عليها علامة بالخط. والخطة: الأرض. والأرض الخطيطة: التي يمطر ماحولها ولا تمطر هي، وجمعها خطائط. وأرض خط: لم تمطر وقد مطر ماحولها. والخطة: بالضم: شبه القصة والأمر، وقيل: المقصد. والخطة: الحال والأمر والخطب. والأخط: الدقيق المحاسن، ورجل مخطط: جميل. وخطة:اسم عنز. والخط: أرض ينسب إليها الرماح الخطية. والخطي: الرمح المنسوب إلى الخط. والخطيط: قريب من الغطيط وهو صوت النائم. وحلس الخطاط: اسم رجل زاجر. ومخطط: موضع.1

ويتبين لنا من خلال هذه الدلالات الاشتقاقية أن التخطيط عبارة عن خطة مرسومة ومحددة بدقة وطريقة مسطرة كتابة وخطا.

أما كلمة Planification الأجنبية، فتدل على التصميم والتخطيط، وهي مشتقة من كلمة Planifier التي تعني بدورها خطط وصمم.

التخطيط اصطلاحا:

التخطيط هو عبارة عن مجموعة من الطرائق والتصاميم والمناهج والأساليب والتدابير التي نلتجئ إليها من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات على المستوى البعيد والمتوسط والقريب، ولتنفيذ هذه الأهداف المسطرة الموجودة في مداخل نسق معين لابد من الاعتماد على الوسائل المادية والمالية والبشرية والمعلوماتية لأجرأة هذه الأهداف ميدانيا في سياقاتها المتاحة وظروفها الممكنة. ويمكن التأكد من نجاعة الأهداف المسطرة داخل النسق البنيوي أو الوظيفي إلا بعد الاستعانة بكل آليات التقويم والمراقبة. وإذا أصيبت العملية بالتعثر والفشل فمن الضروري الاستعانة كذلك بالفيدباك أو التغذية الراجعة.

ويمكن القول: إن التخطيط إستراتيجية وطريقة تقنية ناجحة للتحكم في المعطيات الموضوعية إما بطرقة كمية إحصائية تجريبية وإما بطريقة استقرائية وصفية استنتاجية. ومن هنا، فالتخطيط تصور نظري وإجراء تفسيري يعتمد على قراءة الأسباب الدافعة مع تبيان العلل والحيثيات التفسيرية التي تكون وراء ظاهرة معينة، كما أن التخطيط تصميم تنبئي يتحكم في الظواهر المستقبلية ويستشرفها عن طريق إعداد خطط وتدابير للإحاطة بالظاهرة أو تطويقها أو فهمها أو تفسيرها من أجل الشروع في بناء تصاميم توقعية ناجعة.

أنواع التخطيط:

يتخذ التخطيط أنواعا عدة، فقد يكون التخطيط محليا مقتصرا على بيئة محلية أو إقليمية من خلال رصد المعطيات المودة على مكستوى القرية او المدينة، أو يكون التخطيط جهويا يتكلف بدراسة الجهة كاملة، أو يكون التخطيط وطنيا يهتم بجمع كل المعطيات الإحصائية على الصعيد الوطني. كما أن هناك التخطيط الجزئي يقتصر على قطاع معين كالفلاحة أو الصناعة أو التعليم... والتخطيط الشامل الذي يجمع جميع القطاعات بطريقة وظيفية منسجمة من اجل تحقيق تنمية شاملة. ولا ننسى أيضا أن ثمة تخطيط قصير الأمد وتخطيط متوسط الأمد وتخطيط بعيد الأمد، علاوة على ذلك

هناك التخطيط الاقتصادي والتخطيط الاجتماعي والتخطيط الثقافي والتخطيط التربوي.

وزد على ذلك أن هناك التخطيط البنـائي الهـيكلي الـذي يقـصد بـه اتخـاذ قـرارات تهـدف إلى إحداث تغييرات عميقة بعيدة المدى، بينما التخطـيط الـوظيفي يقـصد بـه إعـداد الخطـط وتنفيـذها ضمن الهيكل الاقتصادي والاجتماعي القائم لإحداث تغيير آني أو إصلاح تدريجي أو الأخذ بمبدإ التطور البطيء. ويمكن الحديث أيضا عن التخطيط الوصفي السانركوني الثابت في فترة معية وفي مكان محدد، وتخطيط تعاقبي يرصد الظاهرة في تطورها التاريخي.

ويمكن الحديث ايضا عن تخطيط إلزامي إجباري على نحو مانجد في الاتحاد السوفياتي والدول الاشتراكية التابعة لها، وتخطيط توجيهي لانجد فيه غلزاما مباشرا كما هو الشان في فرنسا.

العوامل المؤثرة في وضع التخطيط:

من المعروف أن التخطيط ضرورة ملحـة تـستلزمها المـشكلات المعـاصرة الذاتيـة والموضـوعية، ولايمكن أن تحقق الدولة تنمية شاملة في جميع الميادين إلا بانتهاج أسلوب التخطيط ووضع التصاميم من أجـل تحقيـق الأهـداف والغايـات التـي تنطلـق منهـا الدولـة وخاصـة برامجهـا الحزبيـة والرؤيـة الإيديولوجية التي تؤمن بها سياسيا والفلسفة التي يعتقدها المجتمع.

ولابد عند وضع الخطط والتصاميم واتخـاذ التـدابير في أي قطـاع مـن القطاعـات مـن مراعـاة مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية إعداد الخطـة ، وهـذه العوامـل متنوعـة قـد تكـون عوامـل ديمغرافية تتعلق بالظاهرة السكانية والتفجر الدراسي مثلا، أو عوامل اقتـصادية، أو عوامـل اجتماعيـة، أو عوامـل ثقافيـة، أو عوامـل سياسـية، أو عوامـل تقنيـة، أو عوامـل دينيـة، أو عوامـل دينيـة. ومـن ثم، فاحخسن تخطيط هو الـذي يجمـع بـين هـذه الجوانـب كلهـا مـن أجـل تحقيـق تنميـة ناجحـة وناجعـة.ويقـول في هـذا الـصدد الـدكتور عيـد اللـع عبـد الـدائم:" ذلـك ان التنميـة إمـا أن تكـون عمـلا اقتـصاديا واجتماعيـا وتربويـا متكـاملا وإمـا ألا تكـون. والتخطـيط واحـد شـامل، لـه قطبـه

الاقتصادي وقطبه الاجتماعي وقطبه الثقافي. وهو ينحدر ويفقد أغراضه إذا أهمل أي قطب من هـذه الأقطاب الثلاثة، ولاسيما إذا أهمل الجانب الثقافي والاجتماعي. والهدف من التنمية بالتالي لـيس هـدفا اقتصاديا وإنما هو هدف اقتصادي اجتماعي ثقافين محط رحاله خلق الحضارة الجديرة بالإنسان.

ومثل هذه النظرة الشاملة الكاملة إلى التنمية وإلى دور الغنسان في خلقهـا وإلى دورهـا أخـيرا في خلق الغنسان وحضارة الإنسان، هي نظرة المخطط التربوي قبل سواه، وهو المسؤول عنها في نظرنا- أكثر من أي مخطط في أي ميدان آخر- وهذا ما نعنيه حين نريد له الريادجة والقيادة.".

التخطيـــط التربوي:

يتعلق التخطيط التربوي بمجال التربية والتعليم، ويهتم بمنظومة التدبير والتسيير الإداري التـي تتفاعل مع المؤسسات التربوية وكل المصالح الإدارية التابعة لنيابة التعليم بكل وحـدة ترابيـة إقليميـة أو أكاديمية جهويـة أو إدارة مركزيـة. ويخـضع تخطـيط النـسق التربـوي للمـدخلات والمخرجـات عـبر مجموعة من العمليـات والـسيرورات التخطيطيـة التـي تـستلزم الوسـائل الماديـة والإمكانيـات الماليـة والبشرية والمعرفيـة والخـبرات التقنيـة والحاسـوبية. ويعنـي هـذا أن التخطـيط التربـوي ينطلـق مـن مجموعة من الأهداف والكفايات والغايات التي تستوجب التنفيذ والتحقيق عن طريق مجموعة مـن الإمكانيات المتاحـة قـصد تطبيقهـا ميـدانيا والتحقـق مـن فعاليتهـا عـبر التقـويم والمراجعـة. وينبنـي التخطيط التربوي على معطيات إحصائية وديمغرافية وسياسية وثقافية واقتصادية واجتماعية.

ويستهدف التخطيط التربوي التحكم في موارد الدولـة الماديـة والماليـة والبـشرية والمؤسـساتية والانفتاح على المحيط السوسيو اقتصادي للمؤسـسات التعليميـة قـصد بنـاء خطـط ومـشاريع ووضـع التصاميم الآنية والمستقبلية لتحقيق حاجيات الإقليم أو العمالـة، كـما يعمـل التخطـيط التربـوي عـلى توفير البنيات والعناصر الفعالة التي تثري النسق التربوي مع اعتماد سياسة الترشيد والاقتصاد والتحكم في النفقات على مستوى التوظيف والصرف والاستيعاب والإدماج والاستدماج.

ومن ثم، يـسعى التخطـيط التربـوي إلى " عقلنـة عمليـات التنميـة المتعلقـة بـالتعليم، وذلـك بالعمل على التقليل من مخاطر التبذير للموارد، والتشجيع على القيـام باختبـارات مـستمرة لإمكانـات وأهداف النظام التربوي. فكأن التخطيط التربـوي يقـوم بـالتنبؤ في الزمـان والمكـان بخـصوص تحقيـق الأهداف التربوية التي تم تقريرها ومتابعتها، كتحقيق تعميم التمدرس في وقت محدد أو القيام بمحـو الأمية في صفوف فئة عمرية محددة بحلول تاريخ معين...الخ.

إن التخطيط التربوي بشكل عام يقوم بتصور التطور الذي يلي بشكل أفضل حاجـات المجتمـع في كليته، وحاجات كل مواطن بوجه خاص."3

ويعني هذا أن التخطيط التربوي له بعـدان إسـتراتيجيان: بعـد سـانكروني سـكوني يقـوم عـلى وصف ظاهرة تربوية معينة في مكان وزمان معينين من أجل فهمها وتفسيرها من خلال ذكـر الأسـباب والعلل والحيثيات السياقية ورسم خطة إحصائية استقرائية مرحلية لفهم معطيات الظـاهرة في حينهـا سواء أكانت ظاهرة بشرية أم ظاهرة مؤسساتية أم حالة اجتماعية أم ظواهر أخرى لها علاقـة بالنـسق التربوي والمنظومة التعليمية. والبعد الثـاني هـو دراسـة الظـواهر التربويـة والتعليميـة في إطـار تطـور دياكروني عبر رسم جداول إحصائية ترصد تطور ظاهرة مـا وتعاقبهـا عـبر مـدرجات هندسـية ورقميـة وجداول إحصائية وسيطية أو منوالية تحدد الظاهرة المدروسة من خلال التركيز على ميزتها الإحـصائية وتكرارها وترددها وتواترها وانحرافها المعيـاري، أي لابـد للتخطـيط مـن تـشغيل السلـسلة الإحـصائية والرسوم الببيانية لفهم الظواهر الديمغرافية وعدد السكان وعدد الأميـين وعـدد المتمدرسـين الرسـميين وغير الرسميين ورسم إحصائية التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.

وعليه، يمكن إجـمال أهـداف التخطـيط التربـوي في عمليـات العقلنـة والاقتـصاد والـتحكم في المـوارد الماليـة والماديـة والبـشرية ورسـم الخطـط الآنيـة والمـستقبلية واختبـار الأهـداف والفرضـيات المطروحة عند رسم كل خطة أو تصميم مشروع تربوي في مكان وزمان معينين.

ظهور التخطيط التربوي في المغرب:

من المعروف أن المغرب اختار أسلوب التخطيط في مجال الاقتصاد والإدارة والتربية منذ بداية الستينيات على غرار معظم الدول العربية (مصر، وتونس، والسودان، ليبيا، والأردن، والمملكة العربية السعودية...)، أي بعد الاستقلال مباشرة متأثرا في ذلك بالإدارة الفرنسية الاستعمارية واقتداء بتجارب الدول الاشتراكية في مجال التخطيط والتدبير ولاسيما الاتحاد السوفياتي الذي برهن عن فعالية اقتصادية وقوة كبرى في مجال التنمية الشاملة بفضل مخططاتها الخماسية. فكان من الطبيعي أن يجاري المغرب الدول القوية في طرائق تدبيرها وتسيير شؤون إدارتها ودواليب اقتصادها، لذا اخذ المغرب يتمثل التخطيط والإحصاء في مجال تدبير الشأن العام والتخطيط الاقتصادي والاجتماعي والتربوي.

وعليه، فقد أحدث المغرب منذ 1961م " مصلحة التخطيط المدرسي والخريطة المدرسية" Service de la planification et de la carte scolaire ، وقد جاءت مهمات هذه المصلحة متجاوبة ومنسجمة مع توصية 54" المتخذة في المؤتمر الدولي الخامس والعشرين للتربية في جنيف عام 1960م ، ومع مقررات مؤتمر الدول الإفريقية من اجل تنمية التربية في أفريقيا(مؤتمر أديس أبابا 1961م)."4

هذا ،وتتكون هذه المصلحة المركزية في تلك الفترة ومازالت إلى يومنا هذا مع تغيير نسبي في المسميات من المكاتب التالية:

- مكتب الإحصاء: ومهمته جمع المعلومات الإحصائية المدرسية والتربوية وتنسيقها ودراستها وتفريغها في استنتاجات ومعطيات عملية؛
- مكتب الخريطة المدرسية: ومهمته دراسة مواقع البنية المدرسية وتحديد المشروعات العاجلة والمستعجلة في هدا المجال لمواجهة الحاجيات والطلبات الناتجة عن التفجر أو الانفجار الدراسي وتنامي الظاهرة الديمغرافية وتزايد الطلب عن التعلم؛

- مكتب الوثائق والتوجيه: ويسمى كذلك بمكتب الإعلام والتوجيه، ومهمته نشر المعلومات المهنية والجامعية ودراسات مشكلات الانتقاء والاختيار والاصطفاء والتوجيه و الاهتمام بالإعلام المدرسي والتربوي، والتنسيق بين التعليمين : الجامعي والثانوي التأهيلي؛
- مكتب البعثات(مكتب المنح): ومهمته توزيع المعونات المالية والمنح المدرسية على التلاميذ والطلاب المتفوقين او الضعفاء لاستكمال دراساتهم أو توجيههم نحو الدراسات الملائمة لهم.

وإلى جانب هذه المصلحة المركزية ، توجد اليوم فروع لها على صعيد الأكاديميات الجهوية والنيابات التعليمية وتسمى مصلحة التخطيط ومن مكاتبها على المستوى الإقليمي: مكتب رئاسة المصلحة، ومكتب الإحصاء، ومكتب الخريطة المدرسية المتعلقة بالتعليم الأساسي و التعليم الثانوي التأهيلي.

وإذا عدنا إلى الفترات السابقة من مسار تاريخ التخطيط التربوي في المغرب، فإن المغرب كان يرسل الموفدين إلى " المركز الإقليمي لتدريب كبار موظفي التعليم في بيروت، وبالإضافة على الدورة القصيرة التي عقدها المركز الإقليمي المذكور في الرباط عام 1964م، تقوم وزارة التربية بإعداد الإخصائيين اللازمين لمصلحة التخطيط المركزية ولمكاتب التخطيط في الولايات، عن طريق مركز تدريب خاص أنشأته لهذه الغاية في الرباط منذ عام 1961، يدعى " مركز إعداد الخبراء في التخطيط التربوي والتوجيه التربوي"،(ويسمى اليوم مركز التوجيه والتخطيط التربوي ، يوجد بالرباط)، ومدة الدراسة فيه سنتان تفصل بينهما سنة تدريب في مكتب من مكاتب التخطيط.

أما الصلة بين جهاز التخطيط التربوي هذا وبين جهاز التخطيط الاقتصادي فغير وثيقة بعد، وكل ما في الأمر أن رئيس مصلحة التخطيط التربوي يدعى إلى الاشتراك في أبحاث" لجنة التعليم والتربية" التي هي إحدى اللجان الاستشارية الهامة التي يستعين بها جهاز التخطيط الاقتصادي، وان تبادل المعلومات الإحصائية يجري دون

شك بين مصلحة التخطيط في وزارة التربية و بين قسم التخطيط في وزارة الاقتصاد القومي."

وقد عرفت مصلحة التخطيط التربوي سواء على الصعيد المركزي أو الجهوي أو المحلي عدة تطورات مست هذه المصلحة على مستوى الشكل أو المحتوى. وبالتالي، خضعت مكاتبها الإدارية لتغيرات كثيرة سواء على مستوى التسمية والاصطلاح أم على مستوى الاستقلالية والتبعية والإدماج في مصالح أخرى مجاورة داخل النسق الإداري التربوي كما وقع لمكتب الإعلام والتوجيه والمنح الذي يكون تابعا لمصلحة التخطيط تارة، ولمصلحة الشؤون التربوية وتنشيط المؤسسات التعليمية تارة أخرى.

مهام مصلحة التخطيط التربوي:

تقوم مصلحة التخطيط حسب التشريع التربوي والإداري بمجموعة من الوظائف والمهام الرئيسية كالمساهمة في إعداد المخطط الإقليمي لتنمية التعليم،وإنجاز الإحصاءات المرتبطة بقطاع التعليم واستثمارها، وجمع المعطيات الديمغرافية والدراسات الخاصة بالعمالة أو الإقليم، ووضع الخريطة المدرسية وتوقعات الدخول المدرسي بتنسيق مع المصالح النيابية والمركزية المعنية. ويعني هذا أن المصلحة تضع المخططات والخرائط المدرسية.

إعداد المخطط الإقليمي لتنمية التعليم:

تهدف مصلحة التخطيط إلى إعداد مخطط إقليمي لتنمية التعليم من خلال الإجابة عن الحاجيات والطلبات المتزايدة على التعلم بعد انتشار الوعي بأهمية التعليم والتربية في إيجاد العمل وتأمين المستقبل والرقي بالإنسان ذهنيا ووجدانيا وأخلاقيا، وانتشار الظاهرة السكانية وارتفاع كثافتها وما ترتب عن ذلك من تفجر دراسي. ومن أجل الحد من هذه الظاهرة السكانية وتطويقها بسرعة وإيجاد المدارس لهؤلاء الراغبين في التمدرس لابد من إعداد مخطط شامل على الصعيد الإقليمي لتوفير البنيات الجاهزة لتدريس هذه الأعداد الهائلة من التلاميذ ومحو أمية الكبار وتحفيز تلاميذ البادية والمدن على طلب العمل ومحاربة الجهل لتنمية الاقتصاد الوطني. ولن تكون الحلول ناجعة إلا إذا التجأنا إلى مخطط إقليمي يأخذ بعين الاعتبار الموارد

المالية والمادية والبشرية وينطلق من الحيثيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية مـن اجـل تحقيق توازن بين العرض والطلب، علما بأن التخطيط الجيـد هـو الـذي يحقـق التـوازن بـين النفقـات والاستهلاك وبين الاستثمار في رأس المال والمردودية الإنتاجية، ويوفق بين ما هو كمـي ومـا هـو كيفـي. علما ان وزارة التربية الوطنية بدأت تحمل شعار الجودة على الصعيد البيداغوجي والديداكتيكي وعـلى الصعيد الإداري. ومن هنـا، لابـد للتخطـيط كـيفما كـان تربويـا أو إقليميـا أن يراعـي الجـودة الكميـة العددية والجودة الكيفية في الشكل والمحتوى.

ولا يمكن أن يكون المخطط الإقليمي فعالا إلا إذا كان مرتكزا عـلى معطيـات إحـصائية دقيقـة يجمع بين المعلومات السكانية والمعلومات المستفيضة عن المـوارد الماليـة والماديـة والبـشرية ، لينتقـل بعد ذلك إلى تحديد الأهداف ووضع الخطط الإجرائية المستعجلة مع التركيـز عـلى الأولويـات لإنجـاح الخطة عمليا بعد توفير الموارد والوسائل الضرورية والكفيلة لتطبيق هذه الخطط من أجل الإجابة عن المشاكل المستعصية المطروحة والإجابة عن الحاجيات الاستلزامية.

ويشرف على هذا النوع من المخططات خـبراء فنيـون تـابعون لـلإدارة التربويـة أو لإدارة وزارة الداخليـة ، أي إن الـسلطة المركزيـة والمجـالس الجهويـة والعـمالات والأقـاليم والجماعـات الحـضرية والقروية تساهم كلها في المشاركة في إعداد المخطط الإقليمي لحـل مـشاكل التعلـيم وتحقيـق التنميـة المحلية وتمنية الوطن على جميع المستويات.

إنجاز الإحصاءات المرتبطة بقطاع التعليم :

من المعلوم جيدا أن التخطيط التربوي لايمكن أن يحقق نتائجه المثمرة إلا إذا كـان مبنيـا عـلى الإحصاء الرياضي العلمي والبيانات الهندسية الدقيقة، ولانلتجـىء إلى الإحـصاء التربـوي إلا إذا انطلقنـا من معطيات ديمغرافية تتعلق بساكنة الإقليم بصفة خاصة وساكنة الوطن بصفة عامة وعرفنا الكثافـة السكانية بدقة ؛ لأنها هي التي تستلزم التـدخل العاجـل عـن طريـق إعـداد الخطـط مـن أجـل تلبيـة رغباتها وحاجياتها عن طريق توفير البنيات المادية والمالية والبشرية والطاقات الإدارية والمساعدة.

ويستند الإحصاء التربوي إلى مجموعة من العمليات القائمة على تجميع المعطيات وتنظيمها وجدولتها وتحليلها وإفراغ معطياتها في أعداد ونسب مائوية لمعرفة الاستنتاجات النهائية التي يمكن تطبيقها واستثمارها عمليا. ومن هنا فالإحصاء قد يكون وصفيا أو تفسيريا استنتاجيا.

وفي مجال الإحصاء التربوي، بعد ان نجمع المعطيات الديمغرافية المتعلقة بالإقليم والمدينة وقراها وحواضرها وتعرفنا على المكونات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ننتقل إلى إعداد إحصاءات خاصة بالبنيات المدرسية والمؤسسات التربوية من خلال ملء مطبوعات إحصائية تتعلق بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي بإحصاء عدد المؤسسات الدراسية في الإقليم بالتركيز على الأقسام والفصول الدراسية و السكنات والمراحيض والمطاعم مع ذكر مدى ارتباط هذه المؤسسات بشبكات الكهرباء والماء والواد الحار ووسائل الاتصال الحديثة من تيليفون وأنترنت. ولابد أن يبين الإحصاء طبيعة هذه المؤسسات من حيث ا البناء : هل هي مصنوعة من الإسمنت أم من الطين أم هي مفبركة ؟ ويحاول الإحصاء كذلك معرفة هل الحجرات الدراسية معارة أم مستعارة أم مستعملة أم متوفرة أم مغلقة صالحة وغير صالحة؟ ومعرفة السكنيات: هل هي شاغرة أم مستعملة؟!

ومن اللازم كذلك أن يتناول الإحصاء التربوي البنية المادية والتربوية للمؤسسة الدراسية في موسم دراسي معين من خلال تعداد التلاميذ الجدد ذكورا وإناثا ، والمكررين والمثلثين ذكورا وإناثا، والمستفيدين من الإطعام ذكورا وإناثا، وهيئة التدريس سواء أكانوا معربين أم مزدوجين ، وتعداد الأساتذة حسب المواد والتخصصات والمستويات الدراسية.

ويسعى الإحصاء المدرسي السنوي الذي تعده المصلحة مابين أكتوبر ونونبر على تكوين ملف إحصائي عملي و استشاري جاهز ينصب على ثلاث وحدات أساسية تتعلق بالمؤسسات التربوية. وتتعلق هذه الوحدات الإحصائية باستجماع معلومات دقيقة حول المؤسسة الدراسية ، وجمع معطيات حول تمدرس التلاميذ والطلبة والمتدربين ، ومعطيات حول موظفي المؤسسات.

استثمار الإحصاءات المرتبطة بقطاع التعليم:

إن التخطيط هو عصب الإدارة التربوية وقلبها النابض المتحرك وديناموا التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. فبدون تخطيط محكم، لن تتحقق التنمية الحقيقية والإقلاع الاقتصادي الناجع.

وعليه، فبعد الانتهاء من عملية الإحصاء وحملاتها الموسمية لابد من تفريغ المعطيات الإحصائية في جداول ورسوم بيانية وصفية وتفسيرية من أجل تقديمها للمصالح المعنية بالتخطيط على المستوى المحلي والجهوي (الأكاديمي) والمركزي ولكل المستشارين والباحثين التربويين ولرجال السلطة الذين يريدون توظيفها في تقاريرهم المخابراتية وعرفة طبيعة المجتمع ووتيرة الوعي ومستوى التنثقيف.

ونفهم من كل هذا، أنه لابد من استثمار الإحصاء نظريا وعمليا لمعرفة عدد التلاميذ في الماضي والحاضر واستشراف التوقعات المستقبلية للتفجر الدراسي، ويمكن استثمار الإحصاء في توفير الطاقات البشرية والمدرسين ورجال الإدارة والأعوان وبناء المدارس وإعداد الموارد المالية والمادية والبشرية من أجل تحقيق التوازن بين الطلب والعرض وتحقيق الجودة الكمية والكيفية بطريقة متوازنة، ومعالجة المشاكل المطروحة بيداغوجيا وديداكتيكيا وغداريا وماديا، والحد من الصعوبات التي تفرضها الظاهرة السكانية وقلة الإمكانيات المالية.

جمع المعطيات الديمغرافية والدراسات الخاصة بالعمالة أو الإقليم:

من المعروف أن التخطيط التربوي ينبني على مجموعة من العمليات الأساسية يمكن حصرها في أربع مراحل هي: مرحلة إعداد مشروع الخطة، ومرحلة الاستشارات وتبني الخطة، ومرحلة تنفيذ الخطة وتصحيحها، ومرحلة تقويم الخطة ومتابعتها. وتستلزم مرحلة إعداد الخطة بدورها مراحل فرعية ثلاث ن وهي: مرحلة التنظيم ومرحلة الدراسة ومرحلة التنسيق. " أما التنظيم فنعني به تنظيم العمل وطريقته وتوزيع المسؤوليات والمهمان على القائمين به. وأما الدراسة فنعني بها دراسة الأوضاع القائمة في البلد، الأوضاع السكانية والاقتصادية والتربوية، بغية الاستناد إليها في وضع الخطة. وأما التنسيق فهو جملة التدابير التي من شأنها أن تجعل الجهود

المبذولة جميعها منصبة على تحقيق بعض الأهداف وأن تجعل الوسائل المادية جميعها مستخدمة للحصول على أكبر مردود ممكن. وأهم ما في هذا التنسيق تنسيق العمل بين القطاعات المتصلة بالتعليم وبين القطاعات التي تعنى بالتخطيط العام."6

وما ينبغي التركيز عليه في هذه المراحل مرحلة الدراسة التي تهتم بدراسة أوضاع الإقليم من الناحية الاقتصادية ومن الناحية الاجتماعية ومن الناحية السكانية لمعرفة مجموع سكان الإقليم على مستوى الدوائر والأرياف والحواضر، ولمعرفة عدد الذكور والإناث، والوظائف الاجتماعية التي يمارسها السكان، والمناطق الأكثر كثافة من المناطق الأقل كثافة، وتحديد نوع القطاعات الاقتصادية التي يمارسها سكان الإقليم(زراعة، صناعة، خدمات)، وتبيان وتيرة التطور الديمغرافي، ومستقبل ذلك التطور وما يطرحه الانفجار السكاني من مشاكل آنية ومستقبلية. ويعني هذا أن التخطيط التربوي لابد ان يعود إلى المعطيات الديمغرافية المتوفرة لدى السلطة الإقليمية من أجل استثمارها في المخططات التربوية والتعليمية عن طرق معرفة المعلومات السكانية المتصلة" بالهرم السكاني العام وبمعدل زيادة السكان وبالتنبؤ بعدد السكان خلال مرحلة الخطة وبتوزع السكان على فئات العمر وعلى الجنسين وعلى مناطق البلد المختلفة، وبعدد السكان العاملين وتوزعهم على قطاعات النشاط الاقتصادية المختلفة ، وبعدد السكان العاملين وتوزعهم على قطاعات النشاط الاقتصادية المختلفة والمهن المختلفة الخ...".

ومن هنا نستنتج أن المعطيات الديمغرافية والخرائط السكانية التي تتوفر على الصعيد الإقليمي لوضع الخطط التربوية المتعلقة بالشأن التعليمي للتحكم في الانفجار المدرسي ومعالجة المشاكل التي تستوجبها الظاهرة السكانية وأعداد المتمدرسين التي تزداد من سنة إلى أخرى.

وضع الخريطة المدرسية:

يمكن تعريف الخريطة المدرسية Carte scolaire بأنها عبارة عن جرد وصفي للمؤسسات التربوية التعليمية الموجودة في عمالة أو إقليم أو ولاية ما أو الموجودة على الصعيد الجهوي والأكاديمي أو المثبتة على الصعيد الوطني من خلال تحديد

رقمها وموقعها الجغـرافي ومواصـفاتها التعريفيـة والرقميـة وإبـراز طاقمهـا الإداري والبـشري وتبيـان إمكانياتها المادية والمالية. ويمكن ان تشمل الخريطة المدرسية بنية مؤسسة تربوية من جميع جوانبهـا وموكوناتها البنيوية والنسقية، ويمكن أن تكون تلك الخريطة ذلك التصور الكمي المقـنن بالإحـصائيات والأرقام والأشكال الهندسية التي تحدد عدد التلاميذ والمدرسين وأطر الإدارة والتـسيير والإشراف وعـدد المؤسسات التربوية التعليمية وإعداد مشاريع تصورية حول البنيات المستقبلية لإدماج تلاميذ المستقبل داخل الفضاءات التربوية. وهنان نرى ترابطا كبيرا بـين مـصلحة التخطـيط التربـوي ومـصلحة التجهيـز والبنيات والمـصلحة المتعلقـة بالتـدبير الغـداري والمـالي ومـصلحة الـشؤون التربويـة ومـصلحة المـوارد البشرية. فهذه المصالح تتداخل فيما بينها وتتكامل وتتآزر بطريقة وظيفية وبنيوية.

هذا، ويعرف كورماري Cormary الخريطة المدرسية من جانبين:" جانـب وصـفي؛ ويقـصد بهـا الجرد الجغرافي للمؤسسات المدرسية الموجودة في فترة زمانية محددة، وتحمل كل واحـدة رقـما معينـا على الصعيد الوطني. أما الجانب الثاني الذي يمكن أن نعرف من خلاله الخريطة المدرسية، فهو الجانب التوقعي، ويقصد به توزيـع المؤسـسات المدرسـية اسـتنادا إلى الدراسـات الديمغرافيـة؛ وتبعـا لخريطـة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ومن هنا، يتبين لنا أن الخريطة المدرسية ذات بعد وصفي يتمثل في جرد المؤسـسات المدرسـية الموجودة في نطاق جغرافي معين مع توصيفها كيفا وكما، والبعد الثـاني يـتجلى في الاسـتـشراف التـوقعي الذي يهدف إلى تحضير مؤسسات تربوية في المستقبل القريب أو المتوسط أو البعيـد لتوزيعهـا حـسب جهات وأمكنة معينة انطلاقا من معطيات ديمغرافية واجتماعية واقتصادية.

واحتكاما إلى الخريطة المدرسية والرجوع إلى معاييرها، توجه مصلحة التخطـيط التربوي توجيهـات إداريـة وتعلـيمات تخطيطيـة للمـسؤولين عـن المؤسـسات التربويـة لتوزيع التلاميذ والأساتذة حسب عـدد الأقـسام والإيقاعـات الزمنيـة المفروضـة تربويـا وديـداكتيكيا. كـما تـتحكم هـذه الخريطـة في توزيـع المـشرفين والأعـوان الإداريـين

والمعيدين ورسم السياسة المستقبلية في مجال التعليم والتجهيز والتسيير والتدبير الإداري.

أما هلاك Hallak " فيرى أنه من الصعب إعطاء تعريف مقنع في سطور معينة لمفهوم الخريطة المدرسية. وهي في نظره تشكل جزءا مندمجا في سـن التمـدرس وكـذلك تنميـة التعلـيم الـذي يتجـاوز المرحلة الإجبارية، وذلك تبعا للموارد المتاحة والحاجات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد".

والمقصود من قول هلاك أن الخريطة المدرسية هي التـي تـتحكم في التمـدرس و العمـل عـلى استمرار التلميذ في دراسته حتى نهاية المرحلة الإجبارية، وتتبعه إلى مراحل أخرى حتى نهايـة مـستوى التعليم العالي والجامعي وكل ذلك حسب الإمكانيات والموارد المتاحة اجتماعيا واقتصاديا. كـما تـتحكم هذه الخريطة المدرسية في جودة التعليم من الناحية الكمية والكيفية من خلال رسم مكونـات النـسق التربوي وتحيد عناصره وبنياته المتفاعلة سلبا أم إيجابـا. وهـذه الخريطـة المدرسـية هـي التـي تـسطر برامج القضاء على محو الأمية وتنظيم التعليم النظامي وغير النظامي، كـما يهـدف إلى تحقيـق تكـافؤ الفرص وتنمية فعالية الأنظمة التربوية بتحسين العلاقـة بـين الكلفـة والمردوديـة، والعمـل عـلى إعـادة إصلاح البنيات والبرامج والمناهج.

ويمكن القول بأن الخريطة المدرسية أصبحت اليوم بمثابة مؤشر تربوي وقاعدة المعطيات Base de données، وهذه القاعدة عبارة عن" تكـوين مركـز تجمـع فيـه المعلومـات وتحفـظ بـشك مـصنف ومرتب ويمكن الرجوع إليها عند الحاجة، والاستفادة منهـا بـأسرع وقـت ممكـن. وقاعـدة المعلومـات تتجمع فيها المعلومات وتحفظ بشكل مصنف ومرتب."

توقعات الدخول المدرسي:

يتكئ التخطيط التربوي على وصف الظواهر التربوية البـشرية والإداريـة والماديـة والماليـة بواسـطة إحـصاءات نظريـة وتجريبيـة لينتقـل بعـد ذلـك إلى تفـسير المعطيـات الإحـصائية واستـشراف المـستقبل اعـتمادا عـلى التنبـؤ واسـتباق المعطيـات المـستقبلية

ارتكازا على ما يتوفر عليه المخططون من دراسات وأبحاث وجداول إحصائيات ودلائل رقمية للمؤسسات التربوية والمعطيات البشرية .

ويعني هذا ان الخطط التربوية لابد أن تسترشد بتقنيات العلوم المستقبلية لمعرفة تطورات البنية السكانية والبنية المدرسية والبنيات المادية والتربوية من مدرسين وأطر الإشراف والإدارة والمساعدين الأعوان. وهذا التنبؤ قد يتخذ طابع تنبؤ الأحوال الجوية التي تخبرنا بأحوال الطقس في يوم أو في أسبوع أو في شهر كامل ، ويعني هذا أن التنبؤ هو استشراف مل سيحدث في المستقبل دون تدخل في هذا المستقبل الذي يخضع لجبريات وضرورات لا يستطيع الإنسان أن يتحكم فيه استشرافا واستباقا وتغييره ليتخذ وجهة أخرى. ومن هنا ، فالتخطيط التنبؤي مهم في عملية التخطيط لكونها تمد المسؤولين بمعلومات مهمة عن وضعية التربية والتعليم في الحاضر والمستقبل ، وما يستلزم ذلك التنبؤ من توفير من إمكانيات مادية ومالية وبشرية لمواجهة الحاجيات والطلبات المتزايدة على التعليم . ومن ثم، فالتخطيط معرفة فتنبؤ ثم قدرة . أي إن التخطيط هي معرفة شاملة بالظواهر ثم استشراف للمستقبل وإعداد للإمكانيات والقدرات لتطويق الظواهر التي تثير المشاكل والصعوبات.

وعلى العموم، فهذا التنبؤ" ليس مقصودا لمجرد التنبؤ أو التوجيه العام، بل ليمكننا من تغيير مجرى الحوادث وتسييرها تسييرا ملائما للأهداف التي نرجوها، فإن كنا نرجو تعميم التعليم الإلزامي مثلا خلال عشر سنوات في (الإقليم)، لم يكتف أن نتنبأ بما ستكون عليه أعداد الطلاب في التعليم الإلزامي خلال السنوات العشر المقبلة، بلا لابد أن نوجه الأمور بحيث تستطيع هذه الأعداد فعلا أن تستوعب بعد عشر سنوات جميع من هم في سن التعليم الإلزامي. ومن أجل ذلك لابد من تحديد إرادي لعدد المدارس اللازمة وعدد الصفوف وعدد المعلمين والنفقات التعليمية اللازمة لبلوغ هذا الهدف. ومثل هذا يقال في أي هدف من أهداف التخطيط، فهو لا يبلغ مستقره إلا إذا تدخلنا بشكل من الأشكال في مجرى الحوادث بحيث نشكلها تشكيلا

جديدا يؤدي إلى الغاية المرجوة. غير أن تدخلنا هذا تـدخل علمـي موضـوعي، بمعنـى أنـه يـستند إلى معرفة بالحوادث وبقوانينها، وإلى تنبؤات بمجراها وبما ستثير إليه. وجل ما في الأمر أن المعرفـة والتنبـؤ ههنا لابد أن يتلوهما تشكيل جديد للظروف وللأحـوال بحيـث تـستطيع هـذه الظـروف الجديـدة أن تبلغنا الهدف المنشود".

وعلى أي، فالتنبؤ وظيفة أساسية للتخطيط التربوي من أجل أن نعرف مستقبلنا بـشكل دقيـق وعلمي كي نعد الشباب المتعلم إعدادا حسنا لغد أفضل وزاهر من خلال توفير جميع المستلزمات التي يستوجبها المستقبل الدراسي والتربوي والديداكتيكي.

أدوار رئيس مصلحة التخطيط ومهماته:

يعتبر رئيس المصلحة هو المشرف على مكاتب التخطـيط التربـوي، فهـو قائـد المـصلحة تـسييرا وتدبيرا، ومنشط الإدارة الإحصائية تفعـيلا وتقريـرا، وهـو الـذي ينـوب عـن المـصلحة إقليميـا وجهويـا ومركزيا. ولرئيس المصلحة شروط وأدوار نوضحها على النحو التالي:

مؤهلات رئيس التخطيط التربوي:

يشترط في اختيار رئيس مصلحة التخطيط التربوي أن يكـون حاصـلا عـلى الـشواهد العليـا العلميـة ومتخرجا من عدة مراكز تربوية مهنية سواء تعلقت بمجال التخطيط أو بمجال التـدريس أو بمجـال التكـوين الإداري. أضف إلى ذلك أن يكون متعدد الاختصاصات وألا يكون تقنيـا أو إحـصائيا فقـط يجهـل مـا يقـع في الـساحة التربويـة والإداريـة ولا يعـرف شـيئا عـن المـستجدات البيداغوجيـة والديداكتيكيـة، فلابـد لـه مـن اطلاع كبير عـلى كـل المعـارف الأدبيـة والفنيـة والعلميـة والإداريـة والتقنيـة. كـما ينبغـي أن يكـون مبـدعا وديبلوماسيا في معاملاته الإدارية والسلوكية ذو علاقات اجتماعيـة كثـيرة سـتنفعه في خلـق شراكـات وتمتـين التواصل والعلاقات بين كل الأطراف الفاعلة سواء من قريب أو من بعيد خاصة مع رجال السلطة وفعاليـات

المجتمع المدني والسياسي وأعضاء المجالس الإقليمية والحضرية والقروية وأعضاء المجدلي الجهوي والمركزي.

ويستحسن أن يلم رئيس المصلحة بالاقتصاد وعلم الاجتماع والإحصاء والرياضيات والعلوم والفيزياء وعلم النفس والفلسفة وعلوم السياسة والقانون العام والخاص وان ينفتح على علوم الشريعة الإسلامية وأن تكون له خبرة بالمجال التربوي تأليف وتنشيطا بلع عن استيعابه لعلم الديمغرافيا واللغات والهندسة والجيولوجيا. المهم أن يكون شخصية موسوعية، والا يكون شخصية فنية تقنية متخصصة فقد في الإحصاء والتخطيط فقط، فالإحصاء ليس كل شيىء في مجال التربية ن فلابد من الانفتاح على جميع المعارف والتخصصات ليكون مقنعا، بل أطالبه أن يكون ملما بعلم الإيتيكيت وفن الغدارة والاستقبال. زد على ذلك ان يلم بكل الدراسات مهما كانت طبيعتها وأن يكون على معرفة تامة بأحوال" البلد السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية. وإذا كانت الفلسفة يوما من الأيام- في عرف فلاسفة يونان- علم العلوم، فمن غير الغلو ان نقول اليوم إن التخطيط التربوي غدا اشبه بفلسفة أرسطو وافلاطون. والعلم المحيط الذي يطلب من المخطط التربوزي اليوم يكاد لايطلب من أي باحث آخر. إن عليه أن يمضي بعيدا في معرفة أحوال بلده السكانية والاقتصادية زالاجتماعيةن وعليهأن يعرف دقائق نظام التربية السائدة عنده و دقائق نظم التربية في العالم، وعليه ان يستهدي فن الإحصاء، وأن يكون في الوقت نفسه ذا حظ موفور في فلسفة التربية ومذاهبها ومبادئها وطرائقها."

علاقات رئيس مصلحة التخطيط:

يفترض أن يكون رئيس مصلحة التخطيط ديمقراطيا في طريقة تعامله مع المظفين الذين يشتغلون معه داخل المصلحة، وعليبه أن يجعل العمل هو سيدهم وهو الرئيس الحقيقي وينبغي أن يشتغل في فريق تربوي اخوي كل واحد يعرف مهمته والاختصاص الذي سيقوم به والدور المنوط به. و من المستهجن استعمال الشطط في السلطة واسلوب الانتقام والتشفي من العاملين داخل المصلحة. ويستحب كذلك ان

يكون ملما بالإتيكيت يحسن استقبال الزوار متواضعا مع الجميع ، يحسن كيفية تسيير إدارته عن طريق التأرجح بين الصرامة واللين. ولابد أن تكون علاقته مع رؤسائه المحليين والجهويين والمركزيين مبنية على الاحترام المتبادل والاستشارة الدائمة ، وان يتصل بالمسؤولين عن التخطيط سواء في النيابة الغقليمية او على صعيد الأكاديمية او على صعيد المركزي. كما عليه ان يتصل بمختلف المنظمات والهيئات التي تقوم بدور هام في التنمية كالاتصال بالفعاليات المجتمع المدني والحزاب السياسية والمجالس الإقليمية والحضرية والقروية، وأن يحقق التواصل التام مع سائر المعنيين بالتربية والثقافة والغدارة. ومن المستحسن كذلك أن بشارك زملاءه من رؤساء المصالح في حل المشاكل المتعلقة بالتربية وشؤون التربية وأن يعمل معهم في فريق لإيجاد الحلول المناسبة لتطويق الصعوبات والظواهر المستعصية.

أدوار رئيس المصلحة ومهماتها:

لرئيس مصلحة التخطيط التربوي مجموعة من الأدوار والمهمات التي تساهم في تحقيق التنمية الإدارية أولا فالتربوية ثانيا، ثم الاقتصادية ثالثا.

من اهم هذه الأدوار أن رئيس مصلحة التخطيط مسؤول مباشر عن مكتب الإحصاء والخريطة المدرسية ومكتب التوجيه والإعلام والمنح. فهو الذي يشرف على مصلحة التخطيط إداريا وهو المسؤول عنها تنشيطا وتقصيرا، فهو الذي يمثل هذه المصلحة على مستوى النيابة وعلى مستوى الأكاديمية وعلى الصعيدةالمركزي.

يسهر رئيس المصلحة على الحملة الإحصائية كل موسم دراسي بين شهري أكتوبر ونوفمبر، يجري إحصاءات للبنيات المدرسية والتربيوية والمادية اعتمادا على إحصاءات دقيقة تعتمد على ملء مطبوعات غحصائية وصفية من قبل المديرين المسؤولين عن المؤسسات المدرسيةن ومن قبل الأساتذة ورجال الغدارة والأعوان من اجل توصيف المعطيات الإحصائية واستثمار معلوماتها قصد الاستفادة منها. وبعد ذلك يحضر الخريطة المدرسية بعد الانتهاء من إعداد مطبوعات إحصائية من خلال معرفة عدد الحجرات والفصول والقسام وحصر الموارد البشرية ، وتحديد ما ينبغي بناؤه من بنايات مدرسية عن طريق التنسيق مع الأكاديمية والوزارة الوصية. كما

يشرف رئيس المصلحة على عمليات التوجيه والإعلام وتقديم المنح للمستحقين من التلاميذ والطلبة والتحكم في توجيه الناجحين حسب التخصصات الأدبية والعلمية والتقنية وذلك باحترام نسبة 40%. كما يتتبع عملية الدخول المدرسي والتعرف على التلاميذ الجدد والمكررين والمثلثين ومعرفة مجموع المتمدرسين العموميين والخصوصيين وتبيان نسبة الإناث والذكور والبحث عن طرائق توزيع التلاميذ على القسام ونسبة الفصل وحدود الاكتظاظ ومعرغفة ما يتوفر عليه الغقليم من اقسام وحجرات ومطاعم وفصول وعدد المدارس والأغعداديات والثانويات. ومن مهامه كذلك تمثيل المصلحة أثناء الاجتماعات الدورية التي تعقدها الجماعات المحلية الحضرية والقروية والمحلس الإقايمي ن ويخرج على الميدان لمعاينة القطع الأرضية التي ستبنى عليها المدارس وطبيعة الكثافة السكانية وطبيعة العمران ابلبشري والوضعية الاقتصادية والاجتماعية للمنطقة التي ستختار فيها القطعة الأرضية التي ستبنى فوقها المؤسسة التربوية.

وعلى أي، يشرف رئيس المصلحة على جميع العمليات التي تقام داخل المصلحة أو ينبغي أن تنجزها المصلحة، ولابد أن يسهر الرئيس على تحقيق الجودة الإدارية والإحصائية كما وكيفا، وأن ينسق مع السيد النائب الإقليمي لوزارة التربية الوطنية لإيجاد الحلول للمشاكل المستعصية والمطروحة على المصلحة لحلها أو يستشير في ذلك المسؤولين عن التخطيط على مستوى الأكاديمية.

ومن الأدوار الأخرى، التي ينبغي أن يسهر عليها رئيس مصلحة هو توفير الشبكة الرقمية واقتناء آليات الإحصاء الجديدة وآلات الحساب والطابعات المتطورة من أجل تسهيل عملية الإحصاء وتوفير المطبوعات. وعلى رئيس المصلحة أن يجد الحلول للهدر المدرسي والتعثر والتكرار وظاهرة الرسوب من خلال التفكير في الحلول الناجعة لتحقيق تنمية شاملة وإرساء توازن مطلوب لإرشاد النفقات والاشتغال بأقل الإمكانيات من اجل الإحاطة بالكم الهائل من المتمدرسين.

ويرجى ان يكون رئيس المصلحة مخططا مبدعا ينطلق من البيداغوجيا الغبداعية للمساهمة في غيجاد الحلول المستعجلة والكفيلة بغخراج النظام التربوي من بفاته

وسلبياته الكنمية التي تؤجر على جودته. ويستحسن ان يقدم رئيس المصلحة الجديد في التربية لموظفي المصلحة عن طريق الانفتاح على الدراسات التخطيطية في الغرب عبر شبكات الإنترنت واستثمارها وغفادة الذين يشتغلون معه، وتنظيم ند

وات ثقافية في مجال التخطيط والتوجيه والتربية السكانية من اجل المساهمة الجماعية في تحقيق تنمية تربوية جيدة قوامها الجودة الكمية والكيفية.

ويتبين لنا من خلال هذه الدراسة المتواضعة أن التخطيط التربوي قوام التنمية الشاملة، وانه يساهم في الإحاطة بالظاهرة التربوية من جميع جوانبها الكمية والكيفية، وذلك بإعداد الخطط والأهداف والوسائل والإستراتيجيات البناءة من اجل تحقيق ما تم رسمه من غايات وأهداف وكفايات التي تتوج بالتطبيق والتنفيذ والتصحيح والمراقبة والتقويم القبلي والتكوبني والختامي ضمن وضعيات قد تكون سهلة أو معقدة. وقد اشرنا على ان المخطط التربوي تتجكم فيع عوامل اقتصادية واجتماعيةو وثقافية وتقنية وسياسية ودينية، وقد بينا ان المغرب بدا التخطيط منذ ستينيات القرن الماضي مثل معظم الدول العربية، وواسست مصلحة التخطيط على المستوى المركزي لتعمم في سائر الجهات والمدن والأقاليمز وبينا كذلك أن مصلحة التخطيط تنقسم على عدة مكاتب منها: مكتب رئاسة المصلحة، ومكتب الإحصاء، ومكتب الخريطة المدرسية، ومكتب التوجيه والإعلام والمنح المدرسية.

هذا، وقد ذكرنا مجموعة من الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها رئيس مصلحة التخطيط من احجل تحقيق تنمية تربوية واجتماعية شاملة وذلك بتحقيق التوازن بين الواقع والممكن والسعي من اجل ترجمة شعار الجودة في أرض الواقع من خلال الجمع بين ما هو كمي وكيفين ولكن لابد ان يكون رئيس مصلحة التخطيط مؤهلا وشخصية موسوعية متعددة الاختصاصات وان يبحث عن الجديد وان يبدع ضمن تصورات البيداغوجيا الأغبداعية التي نشتغل عليها في بحوثنا ودراستنا التربوية المستمرة.

التعليم الإعدادي

تطوير وطموح من أجل المستقبل

عند البحث عن رؤية جديدة للإشراف التربوي بمدارس مملكة البحرين تبرز مسائل نوعية ومنهجية تتصل بأهمية الإشراف التربوي وآليات العمل به، وبالاتجاهات المعاصرة والنماذج الإشرافية المستجدة التي تنوعت وتشكّلت بحسب تنوع المعارف، وتدفق المعلومات، وتغييرات النظم التربوية، والتوسع الهائل في البرامج التعليمية، وهذه بدورها تتطلب التركيز على جودة التعليم ونوعيته من جهة، وتحسين مستوى المخرجات التعليمية من جهة أخرى.

إن المنظومة التربوية في سعيها المتواصل لمسايرة التطورات الراهنة في مجالات الاقتصاد وتقنيات الاتصال والشبكات الإلكترونية إنما تنشد العمل على تطوير العنصر البشري وإعداده لمواجهة متغيرات العالم من حوله وتأهيله للمستقبل، ولأن عملية التطوير والتحسين لا تقف عند مرحلة تعليمية دون سواها، ولا عند فئة دون غيرها، بل هي عملية شمولية تهدف إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعلمية على اختلاف عناصرها.

وإن الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بالمملكة في هذا الاتجاه ما زالت مستمرة من خلال إدخال مشاريع تطويرية كبرى في مختلف المراحل التعليمية، ومنها المرحلة الإعدادية، التي تحرص الوزارة على تطويرها، وتركيز الجهود على تبني مقومات النهوض بها، والبحث عن كل ما من شأنه الارتقاء بمستوى الأداء والإنجاز الفائق الجودة لمختلف أطرافها، وهو مطلب وطموح يسعى إليه جميع التربويين لتحقيق الكفاءة الإنتاجية والإتقان التربوي المتميز في مخرجات مرحلة التعليم الأساسي.

وعليه فإن تفعيل الإشراف التربوي يصبح مطلبًا ملحًا وضروريًا لتطوير المرحلة الإعدادية، باعتبار الإشراف ممارسة قبل أن يكون علمًا أو نظرية، أساسه البحث عن الكيفيات والاتجاهات التي يمكن بها تعديل المواقف التعليمية وتحسين

مستوى الأداء. ولما كان الإشراف عملية تربوية ذات نشاطات تعاونية منظمة ومستمرة، صار التقدم في عمليات الإشراف التربوي مرتهنًا بالبحث عن اتجاهات ونماذج معاصرة أكثر انفتاحًا ومرونة وابتكارًا، لتوظيفها في الميدان توظيفًا فاعلاً بغية التحسين المتواصل لمهارات المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين من أجل تجويد عمليات التعليم والتعلم.

وتهدف هذه الورقة التي تقدمها إدارة الإشراف التربوي في المؤتمر السنوي الحادي والعشرين المخصص لتطوير التعليم الإعدادي إلى عرض ومناقشة التوجهات المعاصرة للإشراف التربوي، كالإشراف التشاركي، والإشراف التنوعي، كاتجاهين معاصرين لنماذج إشرافية تعاونية، ومنها إشراف الصديق الناقد، والإشراف التأملي، وإشراف الأقران أو الزملاء، وهي نماذج تعتمد الإشراف التشاركي كسمة مشتركة فيما بينها، باعتبار أن عملية الإشراف التربوي اليوم هي عملية تشترك فيها أطراف متعددة تتمثل بشكل مباشر في المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم الأول.

إن مرحلة جديدة من الإشراف التربوي ضمن رؤية معاصرة متنوعة متجددة قادرة على تنمية العنصر البشري، وتفعيل دوره، وتجديد أدواته وممارساته العملية لهو، أمر في غاية الأهمية لتطوير المرحلة الإعدادية، وهي رؤية تسهم بشكل أو بآخر في تجويد العمليات التعليمية التعلمية، وتعزيز دافعية التعلم والعمل، وتخصيب أفق المعلمين والمتعلمين لكي يتجاوز كل منهم وظيفة الاستهلاك الصامت للمعرفة إلى وظيفة الإنتاج المبدع، وهو ما تتطلع إليه هذه الورقة من خلال تسليط الضوء على بعض النماذج الإشرافية المعاصرة، والتي نأمل بتفعيلها تحقيق الطموحات المرجوة لتطوير التعليم الإعدادي من أجل المستقبل.

أولاً: مفهوم الإشراف التربوي المعاصر:

لقد حدث تطور لافت في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسات التربوية المتواصلة، وخصوصًا بعد أن كشفت هذه الدراسات جوانب القصور في الأنماط السابقة للإشراف التربوي، أو فيما كان يعرف بـ (التفتيش) و

(التوجيه التربوي).. في محاولة لتلافي أوجه القصور، وإحداث التغييرات المنشودة في عمليات التعليم والتعلم بأساليب جديدة تأخذ في حسبانها البعد الإنساني إلى جانب البعد المعرفي، كما تعتمد مبدأ التنمية المستدامة ومبدأ التعلم مدى الحياة.

وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية سيجد المتابع أن ثمة تعريفات متعددة لمفهوم الإشراف التربوي لم يتفق فيها علماء التربية على تعريف محدد للإشراف التربوي، ويعود ذلك إلى تباين اتجاهاتهم ومفاهيمهم بحسب نظرتهم إليه، وفهمهم له، وإلمامهم بجوانبه، وتحليلهم لإطاره ومضمونه، فمنهم من جعله يمد المعلم بما يحتاج إليه من مساعدة، وهناك من جعله يستهدف تزويد المتعلمين في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية، فيما نظرت بعض التعريفات إلى الإشراف التربوي نظرة أكثر شمولية حيث اعتبرته عملية ديناميكية تؤدي إلى دراسة وتحسين جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، ولكن جميع هذه التعريفات في مضمونها تجمع على أن الإشراف التربوي هو عملية فنية تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكلٍ من الطالب والمعلم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فنيًا كان أم إداريًا.

ولعل من أبرز هذه التعريفات التي وردت لتترجم هذا المفهوم هو ما خلص إليه (السعود، 2002) الذي عرف الإشراف التربوي بأنه:

"النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية". وهو بذلك عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها.

وبتأمل هذا التعريف يتضح أن الإشراف التربوي المعاصر يتميز بكونه:

عملية فنية: تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المتعلم والمعلم والمشرف وكل من له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

عملية تشاورية: تقوم على احترام رأي كل من المعلمين والمتعلمين والقائمين على عملية الإشراف التربوي والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص النمو والتشجيع على الابتكار والإبداع.

عملية قيادية: تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والمتعلمين وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية؛ لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

عملية إنسانية: تهدف إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنسانا وتعزز الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم مما يمكّنه من توجيه الطاقات واستثمارها على النحو الأمثل.

عملية شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم.

ثانيًا: مراحل تطور الإشراف التربوي في مملكة البحرين

لقد مر الإشراف التربوي في مملكة البحرين بمراحل عديدة، وهذه المراحل بحسب تطورها الزماني كما يلي:

2-1: مرحلة التفتيش العام:

تأسست إدارة التفتيش العام بدائرة المعارف بالبحرين في العام الدراسي 1951-1952م، وأوكلت مهمة "التفتيش" إلى مشرفين خاصّين للإشراف على المعلمين، ومساعدة مديري المدارس في مهماتهم وتخفيف العبء عليهم، ومن أهم مهمات هذا الجهاز الاهتمام بالأمور الفنية والإدارية والشخصية المتعلقة بالعاملين في المدارس، ثم أعيد النظر في مسألة التفتيش، وذلك بفصل مهمة المفتش الإداري عن

مفتش المادة الدراسية، حيث عيّن مفتش إداري، ومفتش لكل مادة دراسية، وصارت غاية مفتش المادة الوقوف على عمل المعلم وتصيّد أخطائه.

2-2: مرحلة التوجيه التربوي:

بقيت مرحلة التفتيش قائمة تحت هذا المسمى حتى عام 1972م، حيث استحدث جهاز تحت مسمى (التوجيه التربوي) وكان تابعاً لإدارة التعليم العام، ومع إعادة الهيكل الإداري للوزارة حدثت تطورات مهمة في مفاهيم الإشراف على المعلمين، مما دفع هذا الجهاز للعمل على مساعدة المعلمين في التغلب على مشكلاتهم الميدانية والإسهام في تطوير المناهج، ولكن بقي مفهوم توجيه المعلمين وتوجيه ممارساتهم بعيداً عن المفهوم الحديث للتوجيه التربوي.

3-2: مرحلة أخصائي المناهج الدراسية:

بما أن التوجيه التربوي يركز على تطوير وتحسين المناهج التي تجمع تحت مظلتها كل أطراف العملية التربوية، فقد صار المفهوم الشامل للمنهج المدرسي أكثر وضوحاً بعد إعادة تشكيل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم 1975م حيث أنشئت إدارة المناهج والكتب والوسائل التعليمية كإدارة قائمة وصدر القرار الوزاري رقم 77/ 186/ 78 الذي يقضي بنقل التوجيه التربوي من إدارة التعليم العام إلى إدارة المناهج، وبذلك أصبح التوجيه التربوي قائماً على أسس علمية.

4-2: مرحلة الإشراف التربوي:

بعد توجه وزارة التربية والتعليم إلى اللامركزية الإدارية أستوجب الأمر إعادة النظر في وظائف عملية الإشراف التربوي ومهماتها وأهدافها، إضافة إلى إعادة النظر في موقع المشرف التربوي ودوره في تحسين وتطوير العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق بدأت مرحلة الإشراف التربوي منذ عام 1997-1998 وتم في هذه المرحلة فصل جهاز الإشراف التربوي عن إدارة المناهج، وإلحاقه بإدارة التعليم العام والفني، كما تم وضع مشروع مهمات قسم الإشراف التربوي، ومراقبة التحصيل الدراسي، وكذلك وضع مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي.

2-5: المرحلة المعاصرة:

ضمن إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم صدر قرار بإنشاء إدارة مستقلة للإشراف التربـوي في العام الدراسي 2005-2006، ليتوج بذلك مرحلة جديدة تركز على جودة المخرجـات التعليميـة، وتعنـى بإحداث نقلة نوعية في دور كل من المعلم والمتعلم والقائمين على عمليـة الإشراف التربـوي مـن خـلال تبنـي رؤيـة جديـدة لـلإشراف التـشاركي تعتمـد عـلى تكـاتف الجهـود وتكامـل الأدوار بغيـة تحقيـق الطموحات المستقبلية للتربية والتعليم بمملكة البحرين.

ومما يعزز هذا التوجه دعم وزارة التربية والتعليم ممثلـةً في شـخص وزيرهـا سـعادة الـدكتور ماجد بن علي النعيمي عبر التأكيد على تنفيذ الخطة الـشاملة لتطـوير الإشراف التربـوي، وهـي خطـة تتبنى نماذج إشرافية جديدة لتفعيل عمليـة الإشراف التربـوي في مـدارس المملكـة. مؤكـدًا عـلى الأدوار الجديدة للمـشرفين التربـويين التـي تعنـى بتطـوير النمـو المعـرفي والمهنـي والخـبرات والمهـارات لـدى المعلمين، مع الاستفادة من الوسائط التعليمية والتكنولوجيـة الحديثـة في إنتـاج البرمجيـات التعليميـة التي تسهم في عمليات التطوير لإحداث تغيير نوعي في المناخ التعليمي.

إن جهود سعادة الوزير وطموحاته المـستنيرة تنبثـق مـن حرصـه الـدائم عـلى سـير العمليـات التعليمية التعلمية وفـق أسـس علميـة مدروسـة تؤكـد رغبتـه الـصادقة في ترجمـة توجهـات القيـادة الرشيدة للمملكة لإصلاح التعليم وتجويد مخرجاته، وتحقيق التنميـة المـستدامة للكـوادر البـشرية في مختلف مواقعها.

ثالثًا:المنحى التشاركي في الإشراف

شهد الإشراف التربوي تحولات كبيرة في العقود الأخيرة على مستوى النظرية وعلى مـستوى التطبيـق أيضًا. فلم يعد الإشراف هو ذلك التفتيش الذي يسعى للبحث عن العيوب أو التنبيه لها على أفضل الأحوال. فالإشراف المعاصر يتميـز بكونـه عمليـة نمـو مهنـي للمعلـم، يـسعى لمـساعدته عـلى تطـوير نفـسه وتهيئـة البيئة المناسبة لنموه المهني، وهو عملية مستمرة، وليس نشاطًا آنيًا سرعان ما ينتهي. وليس المهم مـن يقـوم بعمليـــة الإشراف بقـــدر مـــا تهـــم فاعليـــة الإشراف نفـــسه. والإشراف التـــشاركي الـــذي تتبنـــاه إدارة

الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين حاليًا يعتمد أساليب إشرافية معاصرة ومتنوعة تعطي القائمين على عملية الإشراف والمعلم خيارات تنموية واسعة بما يتناسب مع المعلم والموقف التعليمي.

3-1: مفهوم الإشراف التشاركي:

هو أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من مشرفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين ومتعلمين، ويتعلق هذا الأسلوب بنظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية الإشرافية من عدة أنظمة جزئية مستقلة ترتبط بالسلوك الإشرافي للمشرفين والسلوك التعليمي لكل من المعلمين والمتعلمين (الطعاني، 2005).

كما ينبثق مفهوم المنحى التشاركي للإشراف التربوي من كونه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة تهدف إلى تحسين نتاجاتها، وهي بهذا المفهوم مسئولية مشتركة بين مدير المدرسة والمعلم الأول باعتبارهما قائدين تربويين ومشرفين مقيمين في المدرسة من ناحية، والمشرف التربوي باعتباره خبيرًا تربويًا ومستشارًا متخصصًا من ناحية ثانية. وكلهم معًا يمكن أن يقوموا بدور تربوي فاعل ومؤثر، يتمثل في الإدارة والتنظيم والمتابعة من قبل مدير المدرسة، وتقديم الدعم والمساندة والخبرة التربوية من قبل المعلم الأول والمشرف التربوي.

ويتميز هذا المفهوم من الإشراف بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين القائمين على عملية الإشراف التربوي والمعلم مما يتطلب القدرة الزائدة على التنسيق بين هذه الأطراف لدعم قيم المعلمين وتبنيها، والتركيز على تحقيق أهداف الإشراف التشاركي المتمثلة في تحسين نوعية التعليم في المدارس، وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف (عطوي، 2004).

3-2 مسلّمات الإشراف التشاركي: (عبيدات، 2005)

- لا أستطيع تحقيق هدفي إذا عملت وحدي.
- بإمكاننا إذا عملنا معاً أن نقترب من تحقيق أهدافنا.

- ما أحتاجه موجود لديك وما تحتاجه موجود لديّ.
- Love is looking together not at each other
- نحن بدلاً من أنا.
- نعمل معا لتحسين تعلم الطلبة.
- كلانا مسؤول.
- لست مساعدك إنما أعمل معك.

3-3: الإشراف التشاركي ضرورة أم خيار في المرحلة الإعدادية؟

إن الإشراف التربوي في ضوء تطوير المرحلة الإعدادية يسعى إلى إيجاد مدرسة تتجدد ذاتيًا، وتحمل في جوانبها عوامل نموها وتطورها، وهو بذلك ينحو منحى التمحور حول المتعلم، ويهتم ببناء شخصيته المتوازنة باعتباره القطب الذي تنجذب إليه كل عمليات التطوير داخل الإطار المدرسي.

ولغرض تحسين نواتج التعلم لابد من أن يكّرس الإشراف التربوي أهدافه الإشرافية، ونشاطاته، وأدواته في الميدان، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تفاعل الأطراف المعنية بعملية الإشراف التربوي من داخل المدرسة ومن خارجها بشكل إيجابي وبنّاء؛ لتحقيق التحسين المنشود، واعتماد التقويم البنائي المستمر، وتوفير التغذية الراجعة، واستثمار الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوافرة وفق تخطيط مسبق لتحقيق الاستفادة القصوى من عمليات التعليم والتعلم في المرحلة الإعدادية.

4-3: متطلبات تفعيل الإشراف التشاركي.

مما سبق نخلص إلى أن هذا المنحى التشاركي للإشراف التربوي يحمل تغييرًا في جوانب السلوك والمفاهيم والاتجاهات، ويقدم مفاهيم جديدة في الإشراف للقيادة التربوية وتمكين المعلمين، بالإضافة إلى أن تطبيقه يتطلب الاتجاه نحو العمل التشاركي، وهذه المتطلبات تعني ضرورة إحداث تغيير عميق، ليس فقط في سلوك المعلمين والمديرين والمشرفين، بل في ثقافة المدرسة بشكل عام. وهنا يبرز دور المشرف التربوي بوصفه قائدًا تربويًا في التنسيق والتكامل مع الأطراف الأخرى المعنية بعملية الإشراف (العبد الكريم، 2005).

رابعًا: الإشراف المتنوع

ينطلق الإشراف المتنوع من مبدأ أن التدريس مهنة، وأن المعلمين يجب أن يكون لديهم تحكم أكبر في نموهم المهني، ضمن معايير مهنية مقبولة بشكل عام.

وهو بهذا نموذج إشرافي يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بينهم من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين (العبد الكريم، 2005).

وتقوم فكرة هذا النمط على أن المعلمين مختلفون في خبراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمهنية، وبناء على ذلك لا يصلح أن تستخدم طريقة واحدة للإشراف معهم، وبالتحديد فإن هذا النموذج يركّز على الفروق الفردية بين المعلمين (البابطين، 2004).

ويؤيد استخدام هذا النوع من الإشراف أن الأبحاث التربوية تشير إلى أن الاستمرار في استخدام طريقة واحدة للإشراف مع المعلمين لا تؤثر كثيراً في تطوير أدائهم، ويمتاز هذا النموذج من الإشراف المتنوع بـ:

- المرونة، حيث يتيح خيارات إشرافية متعددة أمام المعلم (الإكلينيكي، التعاوني،الذاتي، والإداري) لتتناسب مع الظروف التعليمية المتنوعة (George Anton &others 2006).
- الشمولية، حيث يشتمل على بعض نشاطات النماذج الإشرافية الأخرى.
- البعد عن النظرة التقويمية أثناء العمل الإشرافي، فكل الأنشطة الإشرافية تركز على التطوير بدلاً من التقويم (العبد الكريم، 2005).

ويساعد الإشراف المتنوع، بما له من مميزات، في التعامل مع التباينات المختلفة للمعلمين، فهو يقدم خيارات تلبي جميع احتياجاتهم وتمكنهم من الارتقاء بمستوى أدائهم، وتتمثل هذه الخيارات كما صنفها جلاتهورن ((Glatthron أستاذ التربية في

جامعة بنسلفينيا بالولايات المتحدة بناءً على خبراته الميدانية والنظرية على النحو التالي (البابطين، 2004):

- التطوير المكثف (الإشراف الإكلينيكي) ويناسب 10% من المعلمين في الميدان.
- النمو المهني التعاوني (الإشراف التعاوني) ويناسب 20% من المعلمين في الميدان.
- النمو الموجه ذاتيًا (الإشراف الذاتي) ويناسب 10% من المعلمين في الميدان.

أما 60% من المعلمين فيناسبهم الإشراف الإداري، ويقوم به كل من المدير أو المدير المساعد أو المعلم الأول.

وقد عُرف هذا النوع من الإشراف التربوي منذ فترة طويلة إلا أنه أخذ حديثًا مفاهيم جديدة، فأصبح إشرافًا يبنى على التخطيط الصحيح والعلاقات الإنسانية المتبادلة، ويهدف إلى تحسين أداء المعلمين، وتطوير قدراتهم العلمية والمهنية. ويهتم هذا النوع من الإشراف بالقضايا الفنية والإدارية حيث يقوم المدير بتقديم تغذية راجعة للمعلم موضحًا الإيجابيات والسلبيات بهدف تطوير الأداء بأسلوب إنساني رفيع (البابطين،2006)، ويركز في زيارته القصيرة على الأمور التالية:

- طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم.
- مستوى تركيز الطلبة وانتباههم.
- مستوى تفاعل الطلبة مع المعلم.
- مدى استفادة الطلبة العلمية من الدرس.

وفيما يلي عرض مفصّل لكل من الخيارات السابقة:

4-1: التطوير المكثف (الإكلينيكي) (Intensive Development)):

وهو صيغة خاصة من الإشراف الصفي الإكلينيكي (العيادي)، حيث يقوم المشرف التربوي بالعمل بشكل مركز مع المعلم لتشخيص الخلل في العملية التربوية من خلال الملاحظة الصفية وتقديم التغذية الراجعة للمعلم، مما يساعد على تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية.

ويقدّم هذا النوع عادة لفئتين من المعلمين هما: المعلمون الجدد، والمعلمون الذين يعانون من مشكلات معقدة أثناء أدائهم للمهام الموكلة إليهم، ويتميز عن غيره من الأساليب بأنه يركز فقط على نمو المعلم المهني، ولا يهتم بإصدار الأحكام وتقييم الأداء. كما إن المشرف التربوي في هذا الأسلوب يعمل بشكل تعاوني مع المعلم، بروح الاستكشاف والتأمل والبحث عن الحلول، مما ينمي الممارسة التأملية لدى المعلم، وهو بحد ذاته نشاط نمو مهني للمعلم.

4-2: النمو المهني التعاوني ((Cooperative Professional Development:

ويركز هذا النوع من الإشراف على إتاحة الفرصة لمجموعة صغيرة متجانسة من المعلمين للعمل معًا من أجل تحقيق النمو المهني لجميع أفراد المجموعة، حيث إن العمل التشاركي الذي يستثمر بأكبر قدر ممكن مهارات المعلمين مهيأ أكثر ليحدث أثرًا أكبر، كما يقوي النمو المهني التعاوني الروابط بين تطور المدرسة ونمو المعلمين، فنمو المعلمين في هذا النموذج التعاوني لا ينظر له على أنه غاية في نفسه ولكن بوصفه طريقة فاعلة لتحسين تعلم الطلبة من خلال تطوير التدريس (العبد الكريم، 2005).

ويقدّم هذا النوع من الإشراف للمعلمين الأكفاء المتميزين وأصحاب الخبرة النظرية والعملية، والذين يمتلكون مهارة استخدام أساليب الملاحظة الصفية المباشرة وغير المباشرة، ومهارة تحليل البيانات والمعلومات وتصنيفها ومناقشتها، من أجل التوصل إلى قرارات تخدم العملية التعليمية التعلمية.

ومن مزايا هذا النموذج إنه يمكّن المشرف التربوي من التأثير على عدد أكبر من المعلمينّ ويقوم بدور حيوي يقدّم الدعم والخبرة اللازمة، ويوفر المصادر، ويعمل مع

المجموعة للتغلب على المشكلات. ومن جهة أخرى يمكّن المعلمين من التفاعل مع زملائهم ويشجعهم على تحمل مسئولية نموهم المهني، ويفتح المجال للأفكار الجديدة.

ويشتمل النمو المهني التعاوني على ثلاثة أنشطة تطويرية أساسية:

- تدريب الأقران: حيث يقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة تدريس زميل لهم بشكل منظم وإعطائه تغذية راجعه لتطوير أدائه.
- التحليل الذاتي للأداء: حيث يقوم معلم بتسجيل أدائه بالصف بالفيديو، ثم يقوم بتحليله عن طريق نماذج يعطيها له المشرف التربوي، ثم يقوم بكتابة تقرير قصير عن أدائه، والجوانب التي ينبغي تطويرها نتيجة هذا التحليل.
- اللقاءات التربوية: وتشمل كل الأنشطة التي يلتقي خلالها المعلمون لمناقشة أو تدارس أي قضية تربوية أو مهنية.

3-4: النمو الموجه ذاتياً ((Self-Directed Development:

وفي هذا النموذج يعمل المعلم بشكل مستقل لتطوير ذاته، وينحصر دور المشرف التربوي على المساندة وتقديم الدعم اللازم والتغذية الراجعة، وهذا يتطلب إعداد المعلم وتدريبه مسبقًا على المهارات اللازمة لضمان نجاحه، كوضع الأهداف، والخطط التطويرية، وتحليل التدريس، وتقييم التقدم.

ويعد هذا النوع من الإشراف مناسبًا للمعلمين الذين يتصفون بالأمانة والخبرة والكفاءة العالية والإدراك العميق لأهداف الإشراف الذاتي ومنطلقاته.

وتجدر الإشارة إلى أن نموذج الإشراف المتنوع يتميز بالطابع التنموي، فكل خيار يهدف إلى تنمية المعلم المستفيد ليترقى للخيار الذي يليه، فالغاية النهائية هي أن يصبح جميع المعلمين مهنيين على كفاءة عالية.

وبعد، فنحن من خلال ما عرضناه أمام خيارات متنوعة واتجاهات معاصرة تنحو بالإشراف التربوي نحو رؤية جديدة ، رؤية تشاركية تفاعلية تفتح آفاقاً رحبة هي أكثر تميزاً وتجدداً لتفعيل الأدوار الإشرافية لكل من المدير والمشرف التربوي والمعلم

الأول من أجل هدف واحد، وهو تجويد العملية التعليمية التعلمية، وتطوير مستوى أداء القائمين عليها، خاصوصًا وأن الإشراف التربوي مهارة لا تتحصّل إلا بعد الخبرة، وبعد الرؤية، وتفعيل التجربة تلو التجربة، والإحكام المتقن للمنهج، والتواصل الفاعل مع مختلف المستجدات والاتجاهات المعاصرة في ميدان التربية والتعليم.

والتساؤل الذي يطرح نفسه هنا هو:.

- ما الذي ستقدمه هذه الاتجاهات المعاصرة من تطوير لمعلمي المرحلة الإعدادية؟
- وهل يمكن أن تسهم هذه النماذج الإشرافية المستجدة في تطوير الواقع التعليمي المثقل بإشكالات ضعف مخرجاته؟
- وإلى أي مدى يمكن للتوجهات المعاصرة في الإشراف التربوي أن تساهم في تجويد عمليات التعليم والتعلم بالمرحلة الإعدادية بمدارس مملكتنا الغالية؟

إنّ ما تقترحه هذه الورقة من رؤى جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية لن تكون نهاية المطاف، ولن تكون الحل الوحيد لرأب الصدع، وإنما هي إسهام ضمن إسهامات جميع المعنيين بالعمل التربوي لتجاوز العثرات، وتصحيح المسار، وتحسين الأداء، من أجل تجويد مخرجات هذه المرحلة التعليمية الحساسة في بناء وإتقان كفايات أبنائنا وبناتنا مع نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وفق أفضل المعايير المتعارف عليها دوليًا في ظل عصر العولمة والتحدي المعرفي المتواصل.

تحليل الوضع الراهن للتعليم

يمكن النظر للموضوع في إطار مدخل تحليل النظم وفيه يتم التركيز على التعامل مع مدخلات ومخرجات وعمليات النظام التعليمي كما يلي:

أولاً التعليم العام:

بالرغم من التطور الكبير في التعليم من حيث توفير الهيئة التعليمية ورفع مستوى التأهيل من خلال التحاق المعلمين بكليات التربية والكليات الجامعية ، وبالرغم من الجهود المكثفة لتطوير المناهج والمقررات والخطط الدراسية ، إضافة إلى المحاولات الجادة لإيجاد الإرشاد والتوجيه الفاعل بين الطلاب في المدارس ، وغير ذلك من الجهود المتنوعة التي تقوم بها الوزارة، إلا أن الدراسات التقويمية التربوية للتعليم بالمملكة التي قام بها فريق التقويم الشامل مؤخراً تشير إلى أن أداء المعلمين والمعلمات أقل من المطلوب لوجود اختلال في أنظمة التوظيف وقصور في أنظمة المساءلة والتحفيز والتقويم وفي برامج الإعداد والتدريب للمعلمين والمعلمات0 كما تشير إلى أن هناك مشكلات في الأساليب السائدة في التعليم بشكل عام وفي أنظمته، وفي مجال القياس والتقويم وما يتعلق بدقته وأدواته والجوانب التي يغطيها وأنواعه والبنى الإدارية المسؤولة عن القياس والتقويم ، إضافة إلى مشكلات ارتفاع تكلفة التعليم بشكل عام وإنخفاض العائد منه (الكفاءة الخارجية) كما تشير هذه الدراسات التقويمية إلى أن هناك أيضا مشكلات في إدارة شئون التعليم.

وبالتالي، فإن الأمر يتطلب جهوداً تطويرية متواصلة من مؤسسات التعليم لتطوير برامجها ومناهجها، وتعاونا وثيقاً بين المؤسسات التعليمية وسائر المؤسسات المجتمعية ذات الصلة بالتنشئة والتوجيه 0 كما يتطلب الأمر مراجعة شاملة لأهداف التعليم ومناهجه وبنية هذه المناهج وما يتصل بها من خطط دراسية وطرائق تدريس ووسائل للقياس والتقويم تضمن التدفق الطلابي من صف إلى صف ومن مرحلة إلى مرحلة دراسية أخرى مع المحافظة على مستوى دراسي يضمن جودة التعليم العام وزيادة كفاءته وتحسين مخرجاته، وذلك وفقا لما يلـــي:

(أ) المناهج الدراسية

ترتبط المناهج الدراسية بالسياسة التعليمية بالمملكة التي تنبثق من العقيدة الإسلامية التي نعتز بها وفي هذا الإطار تبذل الوزار جهودا مكثفة لتطوير المناهج لتضمن مستوى عاليا من الجودة والنوعية فيها لهذا فقد وضعت خطة لتطوير هذه

المناهج تنبع من الميدان التربوي حيث كلفت بعض إدارات التعليم بالمناطق التعليمية الكبرى بإجراء مراجعة شاملة تقويمية وتطويرية لهذه المناهج كما أن هناك مراجعة سابقة لذلك التطوير تمثلت في تطوير محتوى هذه المناهج لمواكبة المتغيرات العلمية والتقنية والمعلوماتية، وشمل هذا التطوير أيضا الحجم والتنظيم والإخراج ، مع توفير كافة المعينات التعليمية والمعامل والمختبرات الحديثة والأجهزة السمعبصرية والمواد الكيميائية ومستلزمات تدريس الرياضيات والعلوم والجغرافيا واللغة العربية والإنجليزية وتوفير أجهزة وأشرطة التسجيل والعرض بالشرائح والفيديو والحاسب الآلـــي. وهناك أيضاً خططاً للارتباط بالشبكة المعلوماتية العالمية (الإنترنت)، وربط المؤسسات التعليمية بعضها ببعض من خلال شبكة للإنترا نت وتأهيل كفاءات تأهيلا عاليا في مجال المناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم والإدارة التعليمية وعلم النفس التربوي، من خلال الابتعاث داخلياً للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه. إلى جانب الخطط الأخرى قصيرة وطويلة الأجل في مجال تطوير المناهج وطرائق تدريسها كما أن هناك محاولات سنوية لإيجاد الاعتمادات المالية اللازمة ضمن ميزانية لدعم هذا التوجه الهام ، مع تكثيف الجهود في مجال البحث التربوي لخدمة تطويرالمناهج.

وتهدف الوزارة من ذلك التطوير إلى إعطاء نصيب وافر للأهداف السلوكية والمهارات ومنح مساحة أكبر للفكر والإبداع بالإضافة إلى الجوانب المعرفية للمناهج.

(ب) المعلم:

لقد تحقق لقطاع التعليم الوصول إلى نسبة عالية من سعودة وظائف المعلمين حيث بلغت نسبتها 100% للمرحلة الابتدائية، و 98% تقريبا للمرحلة المتوسطة والثانوية .

وهناك برامج للتدريب التربوي لشاغلي الوظائف التعليمية سواء من خلال برامج تدريبية أم تأهيلية أم تنشيطية0إلا أن التدريب بشقيه التربوي والإداري مازال يحتاج لمزيد من التمويل ، والى وضع نظام للحوافز التشجيعية ، وإيجاد مراكز للتدريب التربوي متخصصة يعين لها طاقم متخصص ومتفرغ ، وذلك لانشغال كليات التربية

بالأعداد الكبيرة من خريجي المرحلة الثانوية عن القيام بهذا الدور. كما أن معظم أهداف ومضامين التدريب التربوي لاتبنى على تقويم أداء المعلم ورصد حاجاته للمهارات التي يجب أن يكتسبها بالشكل المطلوب، إلى جانب الافتقار إلى وجود معايير موضوعية عن كفاية البرامج التدريبية لاحتياجات المعلمي.

(ج) الإدارة المدرسية والتعليمية:

قامت الوزارة بوضع الهياكل التنظيمية للجهاز المركزي ولإدارات التعليم وفوضت الصلاحيات وحددت المهام والواجبات للمسئولين والمسئولات بالجهاز المركزي وبإدارات التعليم بالمناطق والمحافظات. كما أقرت اللوائح والتنظيمات والصلاحيات للإدارة المدرسية لكافة المراحل التعليمية ، وصممت النماذج والسجلات اليدوية والآلية لكي يسير التعليم وفقا للخطط الموضوعة . إلا أن هناك بطء في تدفق المعلومات بسبب التوسع الكبير في مجال التعليم وكبر المساحة الجغرافية للمملكة مما يستلزم معه سرعة استكمال إدخال برامج تقنية المعلومات والإتصالات لتحديث الإدارة المدرسية وتبسيط الإجراءات وتخفيفها لسرعة الحصول على المعلومات بالدقة المطلوبة سواء داخل المدرسة أم من قبل إدارة التعليم بالمنطقة أم من قبل الجهاز المركزي.

(د) الإنفاق على التعليم العام

على الرغم من أن ما نسبته 20 % من ميزانية الدولة تصرف للتعليم إلا أن هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الكثير من الطموحات والأفكار والبرامج والمشروعات ، مثـل :

- النقص في تأمين الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة.
- تأجيل الكثير من الأنشطة الطلابية.
- عدم تخصيص مبالغ مالية للدراسات التطويرية للمناهج.
- عدم تخصيص المكافآت التحفيزية للمشاركة في البرامج التدريبية ، والمبالغ اللازمة لإقامة البرامج التدريبية للمعلمين.
- تزايد أعداد المباني المدرسية المستأجرة وتعثر تنفيذ برامج الصيانة والتشغيل.

- عدم القدرة على إنشاء المباني والمقار المناسبة للمكتبات وتأمين الكتب والمراجع ومصادر التعليم المختلفة.
- عدم القدرة على تنفيذ برامج المتابعة والإشراف التربوي والإداري والمالي على المناطق والمحافظات التعليمية والمؤسسات التعليمية الموزعة في كافة أرجاء المملكة المترامية الأطراف.

من العرض السابق يلاحظ انه على الرغم من الإنجازات الكبيرة التي حققها وزارة التربية والتعليم في نشر التعليم في المملكة إلا أن انتشاره بالنسبة لأعداد السكان التعليمية لا يزال دون المطلوب مقارنة بالدول المتقدمة والدول سريعة النمو .

ولتحقيق النسب المطلوبة للحاق بالدول المتقدمة بحلول عام 1440هـ (2020م) في مجال الالتحاق بسن التعليم لابد من التوسع في مرحلة رياض الأطفال وتعميم التعليم الابتدائي والمتوسط بصورة كاملة بحيث تقترب نسبة الملتحقين بكل منهما 100% من إجمالي عدد البنين والبنات في السن الملائمة للوصول إلى مستوى الدول المتقدمة وفق خطة زمنية تستهدف تطبيق مبدأ إلزامية التعليم الأساسي(الابتدائي والمتوسط) في المملكة ، إلى جانب وضع الخطط اللازمة للقضاء على ظاهرتي الرسوب والتسرب في التعليم العام ، مع التركيز على القضاء على منبع الأمية نهائياً. فالرسوب والتسرب ظاهرتان تدلان بصورة كبيرة على ضعف الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي.

فهاتان الظاهرتان مع غيرهما تعنيان أن هناك مشكلة في التكيف الدراسي وخاصة عند بداية كل مرحلة دراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وهذا الأمر يحتاج إلى تقييم علمي للنظام التعليمي لمعرفة أسبابه بدقة . ولعل من الأسباب ما يتعلق بعضها بالكفاءة الداخلية للنظام التعليمي ، وبعضها يعود لأسباب اجتماعية واقتصادية . لذا فإنه لا بد من تكثيف الجهود لوضع الخطط المناسبة لعلاج واستقصاء هاتين الظاهرتين سواء في التعليم العام أم في التعليم الموازي أم في التعليم العالي،

حيث أن المعدل الظاهري في المرحلة الثانوية بلغ في الصف 18%تقريبا وفي التوسطة بلغ 12% تقريبا وفي المرحلة الابتدائية بلغ 7% تقريبا وذلك حسب إحصائية الوزارة لعـام 1424هـ مـما يعنـي وجـود بعض الهدر التعليمي الذي يجب مواجهته.

خبرات تطبيقية لعمليات التخطيط التربوي الناجح

ان حتمية التخطيط لبرامج تعليم الكبار على الصعيد العربي ,تتطلب منا عرض مناقشة عدد من العناصر الرئيسية التي لها أثر فعال عند بناء الخطة والتي يمكن ايجازها فيما يلي :

- مبررات تعزيز عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار
- الخطوات العلمية لأعداد الخطة
- الخطوات العلمية لتنفيذ ومتابعة الخطة
- الخطوات العلمية لتقويم الخطة
- الخطوات التي تضمن تنفيذ الخطة

مبررات تعزيز عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار

العامل الديموجرافي :

ان الزيادة السكانية المرتفعة في الوطن العربي في ظل اقتصاد متخلف في بعض أجزائه ,أو غير منظم أو مخطط في البعض الأخر يؤدي الى التخلف في مجالات التنمية بصورها المختلفة وخاصة التعلم. من هنا تبرز أهمية التخطيط الشامل لاقتصاديات الوطن العربي من أجل توفير التمويل اللازم لمواجهة العملية التعليمية بشقيها النظامي و اللانظامي ,لمواجهة الموجات المتلاحقة من الأطفال والشباب وما بعد التخرج من المدرسة والمعاهد والكليات,لمتابعة التقدم المعرفي السريع.لذا فمعرفة أعداد السكان في سن التعليم تعد أداة لتخطيط التنمية التعليمية,كما أن معرفة المستوى التعليمي للسكان البالغين ,تعد مؤشرا هاما لنوع الموارد البشرية ومدى مقدرتها على التقدم الاقتصادي .

العامل السياسي :

يلعب هذا العامل دورا مؤثرا في الخطة القومية بصفة عامة ,وفي التعليم بشقيه النظامي واللانظامي بصفه خاصه, فالعوامل السياسية تؤثر أساسا في قوانين التعليم

وتشريعاته ,وفي تنظيم مراحل التعليم المختلفة ,وفي العلاقة بينهما وفي الفرص التعليمية المتاحة ,وفي مناهج التعليم وما تكونه من انواع الولاء السياسي .ولا يمكننا بحال من الأحوال أن نفضل بين التعليم والسياسة في تخطيط التعليم ,خاصة حين ندرك أن من أهم وظائف التعليم في أي مجتمع هو ضمان التماسك القومي ,والمحافظة عليه وتدعيمه مهما كانت العوامل والأسس التي يقوم عليها هذا التماسك ,فهي تختلف بإختلاف الفلسفة الأجتماعية والسياسية التي تتخذها الدوله ,ومع الأنفجار المعرفي والتغير المستمر في شتى نواحي الحياة السياسية والأقتصادية ..الخ وبهذا يصبح دور التربية السياسية هاما لمواجهة التغير الذي يواجه المواطن العربي من مسؤليات متزايدة ومتغيرة في ذلك العصر ,ومن ثم يصحب هذا التغير إعادة تخطيط سريع وشامل لمناهج برامج تعليم الكبار لتساعد المواطن العربي على تحمل المسئولية القومية والسياسية المتزايدة بهذا الوطن .

العامل الاقتصادي :

ولهذا العامل دور هام عند التفكير في بناء خطة علمية لأعداد برامج تعليم الكبار ,حيث أن الثورة التكنلوجية قد نجحت في أحداث تغيرات جوهرية في هيكل الاقتصاد والعمالة ,مما دعا المسئولين في الوطن العربي إاى سرعة الانتباه لهذا المتغير ,وشرعوا في التنمية الأقتصادية لسد الفجوة بين إمكاناتهم وطموحاتهم .وإذا كان من الواضح أن للتعليم بشقيه أثرا فعالا في التنمية الأقتصادية ,فلا بد من التخطيط الامثل لبرامج تعليم الكبار لمواجهة التغيرات التي تطرأ على الهيكل العام للعمالة وتكوين المهن ,وتناقص نسبة العمال الذين يمارسون أعمالا ميكانيكية أعقد تتفق مع روح العصر ومطالبه,وما يطلب من العامل اليوم نحو إتقان مهنتة بصورة أكبر ,بل وميلاد مهن وانتهاء مهن أخرى ,هذا بالإضافة إلى تزايد الطلب على العمال المهرة والأكثر تدريبا وتعليما .

من ناحية أخرى ,فقد حدث تغير في طبيعة ومحتوى المهن ,فأصبحت تطلب نوعا مختلفا من المهارة والتعليم ,حيث تتطلب المهن الجديدة فهما أفضل وأعمق للمبادئ العامة التي يقوم عليها الإنتاج ,وقدرة جلية في السيطرة على

الألة,وإصلاحها والجمع بين العملين اليدوي والعقلي,وبالتالي تكون المسئولية أكبر نتيجة لتعقد تكنولوجيا الآلات ,وأرتفاع تكاليفها ,مع القدرة على التعامل مع الكلمة المكتوبة .

ولعل أهم ما يعنينا في هذا الصدد هو الصلة بين التنمية الاقتصادية وخطط وبرامج تعليم الكبار ,حيث أن معدل الزيادة فب الأنتاج القومي الكلي أو الدخل القومي العام ,وتطور الإنتاج والأستثمار في الانشطة الأقتصادية المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة وخدمات ,والعلاقة بين الأنتاج والاستهلاك تؤخذ كأهم العوامل الاقتصادية ذات الأثر الفعال في تخطيط برامج تعليم الكبار ,لهذا نجد عند "تخطيط التعليم أن هناك ارتباطا حتميا بين معدل التنمية الاقتصادية والتوسع في التعلم" لهذا لابد أن يهتدي تخطيط التعليم بمعدل التنمية المنشود في القطاعات الاقتصادية المختلفة.

العامل الاجتماعي :

لعبت الثورة العلمية التكنولوجية دورا هاما في حياة المواطن العربي اليوم,وجعلته يعيش في عالم يتطور فيه العلم وتنمو فيه الحضارة بسرعة مذهلة,وكان لهذه الثورة أيضا دورا إيجابيا في إبراز الوظيفة الاجتماعية للتربية ,فلم يعد المواطن العربي في ذلك العصر كما كان في الماضي,حيث تقبل التغير فقط او يعمل على استحداثه ,إنما اصبح له كيان اجتماعي إنساني يدفعه للتفضيل والخيار بين الصور واحتمالات متعددة من المستقبل ,وهذا الخيار نابع من فلسفة عربية اجتماعية متكاملة يتطور بتطور المجتمع العربي وتفاعله.

ومن هنا يبرز اهمية العامل الاجتماعي ودوره في عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار ,لصقل الوظيفة الاجتماعية التربوية للمواطن العربي .كما تظهر أهمية هذا العامل أيضا في التركيب السكاني لأبناء الوطن,بين العواصم والمدن والريف والحضر تعليميا سواء أكان نظاميا أم لا نظامي ,بجانب تأثير العوامل الحضارية والثقافية في الوطن العربي,كتعليم المرأة مع مراعاة نوعية الأعمال التي يمكن أن تقوم بها,وتحقيق المساواة بينهما وبين الرجل في شتى المجالات,والعلاقة بين القيم الأجتماعية الأخرى

,مع الوقوف أيضا على أشكال العادات والتقاليد والقيم الروحية والدينية,التي لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل الشروع في وضع الخطة.

العامل الثقافي :

إن ارتباط الثقافة بالتقدم والتنمية يمثل حقيقية موضوعية لا يمكن إغفالها,وكأن التعليم النظامي لم يكتب له النجاح الكامل في إثراء هذا العامل بين شباب الوطن العربي,نظرا للتدفق الضخم في العوائد البترولية التي تفوق حجم ما تملك من ثروات بشرية,والذي أدى بها إلى اللجوء للعمالة الماهرة بمرتبات خيالية من بين أبناء أقطار الوطن العربي.وهذا في حد ذاته جعل طرق الكسب الضخم ميسر وسهل بين شباب أمتنا,إذ أن الثروة التي كانت تحتاج إلى سنوات طويلة من الكفاح,أصبح من الممكن الحصول عليها في سنتين أو ثلاثة,ومع هذا يعتبر هذا العامل تجسيدا لأهمية رأس المال البشري العربي ,وتحفيزا للشباب على الاستمرارية لأعلى سلم في التعليم و الارتقاء الثقافي.

ومع هذا لم يصبح التعليم وحده هو الطريق إلى ذلك الهدف المنشود,حيث أن آلاف العاملين قد كفتهم خبرتهم اليدوية في بعض الحرف والصناعات,حتى أن التعليم الجامعي أصبح يعتمد على ما يمكن تسميته الآن (بالكتاب الملخص أو المقرر)كامتداد لظاهرة (الدروس الخصوصية)للتعليم ما قبل الجامعي ,وتلك آفة العصر وغاية في الخطورة لآثارها السيئة على التكوين الفكري لشباب الأمة ,والتي من نتائجها أيضا عدم شعور الطالب بالحاجة لاستخدام المكتبة,طالما(المقرر)يقدم له على طبق جاهز,ومن ثم تقل لديه فرص التعود على القراءة.هذا بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة الكتب,وأصبح من العسير على الكثيرين من أبناء الوطن تحمل نفقه شرائها,مما جعل دور النشر لا تقبل على نشر الأعمال الثقافية ومكتفية بنشر الكتب الدراسية المقررة.وتتضح أهميه هذا العامل بما تتطلبه الثورة الثقافية المعرفية التكنولوجيا اليوم والغد من شباب الوطن ,وسط معرفة محدودة لمسايرة العصر وتطوراته بصورة شاقة وعسيرة ,وتعكس في نفس الوقت الحجم والكم اليسير ونوعية البرامج التعليمية التي قدمت لهم .وفي هذا تدعيم لما أكدته مارجريت ميد .في أن العالم الذي يولد فيه الطفل

قد يختلف عن العالم الذي سوف يعيش فيه شبابه,وأيضا العالم الذي يرى شيخوخته.ولذا أصبح التعليم النظامي الذي يتلقاه الفرد أثناء طفولته وشبابه نقطه بداية لما سوف يتعلمه في مرحله الكبر ,لمواجهة حاجاته الناجمة عن التغير في المجتمع,ومن ثم ينبغي أن تتغير النظرة نحو أسلوب إعداد المتعلمين ,وإلى طريقة تفكير المجتمعات حول قضية تعليم وتثقيف المجتمع.

ومن هنا تبرز أهمية التخطيط لمؤسسات تعليم الكبار لا لمحو أمية المتخلفين تعليميا فحسب ,وإنما لمحو الأمية الثقافية لخريجي التعليم النظامي أيضا ,عن طريق مؤسسات الدراسات الحرة لتعليم الكبار ,كمراكز تعليم الحاسبات والإنترنيت ,والأجهزة التكنولوجيا الحديثة ,ومراكز تعليم اللغات ,ومراكز الخدمة العامة بجامعات الوطن العربي ككل .

القصور في التعليم النظامي:

ان التعليم النظامي بمؤسساته المختلفه لايستطيع احتكار التعليم على المدى الطويل في العالم العربي نظرا لأن احصاءات اليوم تشير الى ان هناك فئات عديده من ابناء الوطن لايتاح لها فرص الالتحاق بالمدارس او مواصلة التعليم شوطه النهائي فالتعليم الابتدائي لم يصل بعد الى جميع الاطفال الملزمين ناهيك عن نسبة الرسوب والتسرب ونظم الترفيع الالي اما التعليم الفني فلا تزال نسبة المتعلمين بمدارسه ومعاهده شريحه تحتاج الى اعادة نظر في نوعية ماتقدم لها بالقياس لنظيره في التعليم العام ومدى احتياجات التنميه في مجالات الصناعيه والزراعيه والحرفيه .حتى التعليم الجامعي لايزال يعاني خاصة في كلياته العمليه من الصبغة النضريه وتكاد توجد نسبه انفصال ثقافي بين دراسي العلوم الانسانيه والعلوم الاساسيه .

اما في مجال فحص نوعية التعليم الشكوى من انخفاض مستوى خريج التعليم النظامي وارتفاع نسب الرسوب والتسرب وكذا شكوى بعض اصحاب العمل ومديري المؤسسات من ضعف مستوى بعض الخريجين عموما وضعف قدرتهم على القيام بواجبات اعمالهم بما في ذلك مساهمتهم في الحياة سياسيا وثقافيا الخ..

وما نتج عن ذلك من رفض بعض المؤسسات لنوعية بعض المتخرجين من التعليم النظامي ناهيك تفشي ظاهرة البطاله بين الخريجين كل هذا يؤكد على حقيقة عدم قدرة التعلين النظامي على تطوير نفسه بما يتلائم مع سرعة التغيير في المجتمع ومن هنا تبرز اهمية التخطيط لبرامج تعليم الكبار لتسير جنبا الى جنب مع التعليم النظامي لتخفيف شدة الضغط عليه وتخريج نوعيه جديدة من الشباب العربيه تكون قادره على مواجهة تحديات الغد .

السياسات التربوية في الوطن العربي .

شعارات قومية وممارسات قطرية:

شهدت الحياة الثقافية والسياسية العربية، منذ فجر الاستقلال حتى اليوم، تجربة عمل تربوية تتصف بالغنى والشمول سعيا إلى بناء التربية العربية الواحدة، وإلى هدم الحواجز التربوية القطرية التي تهدد الوجود العربي ووحدته الثقافية. ومنذ البداية التي انطلقت فيها هذه التجربة ترتب عليها أن تعاني من جراح الوضع العربي وتمزقاته فبدأت تفقد بريقها وتألقها تدريجيا مع حركة الزمن العربي في مآسيه ومعاناته على شتى الصعد وفي مختلف الميادين.

وتتجسد معاناة هذه التجربة الوحدوية في مجال التعليم، كما في غيرها أيضا، في وضعية القهر العربي المعاصر ، الذي يتمثل في التبعية والتجزئة والتخلف، وهو الثالوث الرهيب الذي غرسه الاستعمار بعناية في تربة الوجود العربي، وما زال يسهر على غرسه هذا، وينميه في كل دورة من دورات الزمن ، وفي كل مناسبة من المناسبات ، وفي كل شبر من الجسد العربي.

لقد عمل الاستعمار الغربي، منذ البدايات، على تعزيز الاتجاهات القطرية في عمق النظرية والممارسة التربوية العربية، وما زال يكرس هذه التوجهات والنزعات التربوية الإقليمية في الوطن العربي، ليجهز على آخر ما تبقى من آمال الجماهير العربية وأحلامها في تحقيق الوحدة العربية، التي ما زالت أمل الإنسان العربي وحلمه الوحيد من أجل الوجود، ومن أجل البناء الحضاري، ومن أجل التحرر الشامل من القهر والضعف والاستغلال. لقد غرس الاستعمار الغربي النزعة القطرية في قلب المدرسة العربية، وعمل على ترسيخ هذا الاتجاه سعيا إلى تصفية حركة الإحياء الحضاري والقومي في البلدان العربية. ومن هنا فإن المدرسة العربية ورثت هذه التركة القطرية منذ العهد الاستعماري وهي تركة نموها في ظل الكيانات العربية الصغرى والمحدودة .

ولم تتوقف جهود المستعمر عند حدود غرس القطرية لا بل "استطاع ...أن يفرض نفسه وشخصيته على طبيعة التخطيط للتربية والتعليم في الوطن العربي، واستطاع أيضا أن يجعل من دوائر التربية العربية مراكز تخدم توجهاته[2] ، واستطاع في سياق ذلك كله أن يجهز نفسيا على مشاعر الأجيال العربية في الانتماء إلى الوطن العربي أو الثقافة العربية.

فالأطفال الذين يتعلمون في المدرسة العربية ، ويتدرجون في مقاماتها ، يتعرضون لعملية استلاب قوامها استئصال مشاعرهم القومية وتعزيز مشاعر الانتماء إلى الكيانات القطرية الصغرى . إذ يترتب على هؤلاء الأطفال أن يتعلموا كيف ينتمون إلى كيان صغير ، ويترتب ، عليهم أيضا ، وبفعل الممارسات التربوية الاستلابية ، أن يؤمنوا إيمانا عميقا وشاملا بانتماءاتهم القطرية الكيانية الضيقة . وهنا يكمن الخطر فالمدرسة العربية تجاوزت كل حدود ممكنة في بناء النزعة القطرية وتغذية الروح الإقليمية العربية. وبهذا أصبحت هذه المدرسة نفسها خطرا يهدد الانتماء القومي، والمشاعر العربية من أي نوع.

ومن ينظر في واقع الأجيال العربية المعاصرة يدرك حجم الخطر والمأساة. فآباؤنا أو لنقل الأجيال العربية التي تنتمي إلى النصف الأول من القرن العشرين لا ترى بينا أو فروقا بين دمشق وبيروت وحلب على سبيل المثال. أما أجيال اليوم فهي ، وبفعل عملية الاستلاب التربوي ، تتفاخر بالانتماء إلى هذا القطر أو ذاك إلى لبنان أو سوريا أو الأردن، وكأن هذا الانتماء القطري المصغر الضعيف قد أصبح تاجا يزين الهامات ووساما يوضع على الصدور.

وهكذا تظهر " الأنويات" القطرية اليوم في صيغ مشاعر تتجذر في نفوس الناشئة العرب، وتلك هي أخطر مرحلة يمكن أن تمر بها القومية العربية. وهذا الخطر ينبع من داخل الأنظمة التربوية العربية نفسها إذ تعزز بصورة خفية أحيانا، وصريحة أحيانا أخرى، هذه الانتماءات وهذه المشاعر الإقليمية المناهضة للوجود القومي الوحدوي . وتأسيسا على ذلك يمكن القول أن الأنظمة التربوية العربية تتحمل

مسؤولية كبيرة في نمو هذه الانتماءات القطرية وفي تعزيز هذه المشاعر الكيانية الضيقة.

يقول أحد الكتاب العرب: " أنا لست من أنصار أن نتعلم كثيرا لنصبح وحدويين، بل بالعكس، ربما نحتاج إلى أن ننتزع الكثير مما تعلمناه لنكتشف أننا عرب .. لماذا؟ لأننا نعيش في عصر احتلال استمر أكثر من 1100 سنة فرض معه الأيديولوجيات الساعية إلى طمس الشخصية العربية

" فالتعليم في صورته الحديثة في البلاد العربية هو في الأصل تعليم مستورد... وما زال بتنظيمه وفلسفته ومحتواه على درجة من الاغتراب والعزلة على واقع الحياة " [4]. وبسبب أصوله التاريخية التي مازالت كامنة فيه، فإن هذا التعليم في جملته يكاد يتناقض مع متطلبات الوجود العربي الواحد .

يقول الجابري في هذا السياق: " التعليم في الوطن العربي غير متجانس ولا يمتلك الحد الضروري من الوحدة والانسجام، وهو تأسيسا على ذلك يكرس ظاهرة انفصام

الشخصية الثقافية وازدواجها: لا توجد في أي قطر عربي مدرسة وطنية عربية بل هنالك مدارس تستنسخ هذا النموذج أو ذاك: النموذج الإنكليزي أو الفرنسي أو خليط منهما معا من جهة والنموذج الإسلامي القديم من جهة أخرى. ولذلك فإن النظام التربوي في البلدان العربية نظام غريب يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقيد مشاكله وفي هذا السياق يؤكد سعدون حمادي وجود انحسار في المد القومي في التعليم العربي وولادة اتجاهات تربوية تعزز الانتماءات القطرية والكيانية الصغرى

فالأوضاع العربية متجانسة إلى حد كبير في مختلف مستوياتها الاجتماعية والتاريخية والثقافية، والبلدان العربية جميعها تقريبا تعيش ثالوثها المتمثل في التخلف والتبعية والتجزئة، ويترتب على هذه الوضعية أن يكون ثمة تقارب، على الأقل، في بنية التوجهات التربوية، نحو تجاوز هذا الواقع في إطار صورة علمية متكاملة. ومع ذلك كله فالتربية العربية لم تستمد فلسفتها من عقيدة أو غاية قومية محددة، إنما نظمت في أدوار متعاقبة سيطر عليها تقليد الدولة المستعمرة لهذا القطر العربي أو ذاك ...

وهي في تقليدها، أو تجديدها، لم تبن على تجارب نفسية اجتماعية مستمدة من التاريخ العربي المشترك والحاجات القومية العربية المشتركة.

من يتأمل منهجيا في طبيعة العلاقة بين الأهداف الوحدوية للتربية العربية _ التي رسمتها المؤتمرات التربوية العربية- وبين الممارسات التربوية في مختلف البلدان العربية، يجد نفسه على أمواج المفارقات التي تضرب جذور التوجهات الوحدوية العربية وتطلعاتها، والتي تنال من آمال الإنسان العربي في تحقيق الحد الأدنى من الوجود القومي الواحد الذي يشكل ضمانا لوجوده واستمراره في حركة الحضارة الإنسانية المعاصرة .

وإذا كنا في مقالتنا النقدية هذه نسعى للكشف من مثالب التوجهات القومية للأنظمة التربوية في البلدان العربية، فإن هذا السعي لن ينسينا أهمية الجهود الكبيرة التي بذلتها السياسات العربية التربوية والثقافية في مجال احتواء التناقضات القطرية وتصفيتها لصالح المد الوحدوي العربي في مجال التربية والثقافة.

ويمكننا في هذا السياق أن نطرح الأسئلة التالية:

- ما مدى وحدود الفعاليات العربية السياسية في مجال تحقيق وحدة النظام التربوي العربي؟ وبالتالي ما أوجه الضعف في معطيات ومسار هذه الفعاليات السياسية؟
- ما مدى الممارسات الوحدوية والقومية في مجال الحياة التربوية في مختلف البلدان العربية في ضوء الأهداف التربوية القومية التي رسمت في هذه البلدان أو في أروقة المؤتمرات التربوية العربية.
- وهل استجابت الدول العربية للتوجهات القومية والوحدوية التي كرستها المؤتمرات التربوية العربية ولا سيما في مجال الأهداف التربوية القومية؟

الجهود السياسية العربية في مجال توحيد الأنظمة التربوية العربية :

يعد المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقد في بيت مري في لبنان عام 1947 نقطة البداية في نسق الجهود العربية المشتركة نحو وحدة الثقافة العربية، وهو المؤتمر الذي وضعت فيه أسس مشتركة لمناهج المواد الاجتماعية في مختلف مراحل التعليم .

ثم يأتي المؤتمر الثقافي العربي الثاني الذي عقد في الإسكندرية عام 1950 حيث أكـد عـلى وحـدة اللغة العربية والتأكيد على الطابع القومي للتعليم في البلدان العربية. ثم تعاقبت هذه المؤتمرات التي نظمتها الإدارة الثقافية في الجامعة العربية ومن بعدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهي تسع مؤتمرات تعاقبت زمنيا ومكانيا على النحو التالي:

المـؤتمر الثقـافي العـربي الأول لبنـان 1947، و الثـاني في الإسـكندرية 1950، و الثالـث في بغـداد 1957، و الرابع في دمشق 1959، و الخامس في الرباط 1961، و السادس في الجزائر 1964، و السابع في القاهرة 1967، ثم الثـامن في القـاهرة عـام 1969، والتاسـع في القـاهرة عـام 1970. وقـد ركـزت هـذه المؤتمرات جميعها الجهود من أجل بناء تربيـة عربيـة واحـدة ومتكاملـة وتعزيـز الاتجاهـات القوميـة والعربية في قلب الأنظمة التربوية العربية.

من أبرز وأهم النشاطات التربوية العربية الوحدوية يعد ميثاق الوحدة الثقافية الذي عقـد في مارس 1957 الذي عقد بين ثلاث دول عربية هي مصر وسورية والأردن الذي أكد عـلى أهميـة توحيـد المناهج والمقررات والسلم التدريسي من أجل بناء نظام تربوي عربي موحد ومتكامل.

ولا بـد في هـذا الـسياق مـن الإشـارة إلى المـؤتمرات الأربعـة التـي عقـدها وزراء التربيـة والتعليم حيث عقد المؤتمر الأول في القاهرة عام 1953، ثم في بغداد 1964، ثم في الكويت عـام 1968، وأخيرا في بغداد عام 1972. وجميع هذه المؤتمرات جاء ليعبر أيضا عن التطلعات العربية الوحدويـة في مجال التربية والتعليم .

ويمكـن هنـا الإشـارة إلى المـؤتمرات العربيـة الأربعـة أيـضا التـي عقـدت بـإشراف منظمـة اليونسكو بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتـي ضـمت وزراء التربيـة والتعلـيم والتخطيط الاقتصادي في البلدان العربية وهي :

- مؤتمر بيروت 9-12 شباط / فبراير 1960
- مؤتمر طرابلس نيسان /إبريل 1966
- مراكش كانون الثاني / يناير 1970

- أبو ظبي 7-12 تشرين الثاني نوفمبر 1977.

غير أن أهم الجهود العربية المشتركة جاءت في المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في صنعاء 23-28 كانون الأول ديسمبر 1972 [8].

وقد انبثقت عن هذا المؤتمر لجنة عربية من رجال الفكر التربوي والمختصين في مختلف العلوم كلفت بوضع استراتيجية تطوير التربية في البلدان العربية [9]. وقدمت هذه اللجنة تقريرها في وثيقة تاريخية هامة بعنوان استراتيجية تطوير التربية العربية، وقد حظيت هذه الوثيقة بموافقة وإقرار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرتها في عام 1979 [10].

وقد أقرت هذه الإستراتيجية لاحقا في الاجتماع الخامس لوكلاء وزارات التربية العرب، الذي عقد في الفترة 11- 13 يوليو 1987. ومن أهم المبادئ التي أكدت عليها هذه الاستراتيجية يشار إلى: المبدأ الإنساني، ومبدأ التربية للإيمان، والمبدأ القومي، والديمقراطي والتربية من أجل العمل ،ومن ثم التربية من أجل الحياة. وقد شكلت هذه الاستراتيجية الهامة موضوعا للدراسات والأبحاث النقدية العربية التي أجراها كثيرون من الباحثين العرب.

يتحدث طه النعيمي عن واقع الاستراتيجية التربوية العربية ويرى أن هذه الاستراتيجية تعاني من عيوب ولا سيما فيما يتعلق بمرونتها. وهو في هذا السياق يتساءل عن عبارة تنويع التعليم الثانوي قائلا من أجل أي شيء ولخلق أي شيء؟ وما هو المجتمع المنشود هل هو المجتمع الصناعي أم الزراعي .

وعن الاستراتيجية العربية يقول مسارع: إن هذه الاستراتيجية هي فعلا توفيقية ... وطموحاتنا هي أكبر بكثير من هذه الاستراتيجية، ومع ذلك فإن هذه الاستراتيجية هي أحسن مما هو قائم لأنها مبادئ تخدم قضية الوحدة العربية وتخدم القضية الفلسطينية وتخدم التراث العربي وتخدم الثقافة العربية

ولا بد لنا أيضا من الإشارة إلى مؤتمرات المعلمين العرب التي عقدت: في الإسكندرية 1956، في لبنان 1961، في الجزائر 1963، في الإسكندرية 1965، في

دمشق 1968، في الإسكندرية 1969، في الكويت 1971، في بغداد 1974. هذا ويمكن تقديم صورة بيانية للعمل العربي المشترك في الجدول التالي

المؤتمرات التربوية العربية وفقا للجهة والمكان والتاريخ .

مؤتمرات اتحاد المعلمين العرب		مؤتمرات أجهزة الثقافة العربية الجامعة العربية		مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب		مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب بدعوة من منظمة الأمم المتحدة (اليونسكو)	
الإسكندرية	1956	بيت مري	1947	القاهرة	1953	بيروت	1960
بيروت	1961	الإسكندرية	1950	بغداد	1964	طرابلس	1966
الجزائر	1963	بغداد	1957	الكويت	1968	مراكش	1970
الإسكندرية	1965	دمشق	1959	صنعاء	1972	طرابلس (بدعوة من ليبيا)	1970
دمشق	1968	الرباط	1961				
الإسكندرية	1969	الجزائر	1964			أبو ظبي	1977
الكويت	1971	القاهرة	1969				
بغداد	1974	القاهرة	1970				

وفي نسق الجهود العربية المشتركة يشار بالبنان أيضا إلى الخطة الشاملة للثقافة العربية التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1981. وتمثل هذه الخطة حصاد عمل عربي مشترك أسهم فيه عدد كبير من المفكرين المعروفين في الوطن العربي ونصت هذه الخطة على الأهداف التالية [13]:

1.الاستقلال والتحرر في مواجهة الهجمة الأجنبية .

2.الوحدة القومية في مواجهة التجزئة .

3.الديمقراطية ي مواجهة الاستبداد .

4.العدالة في مواجهة الاستغلال .

5.القيمة الذاتية في مواجهة التغريب والتبعية .

6.الحضور القومي بين الأمم بالإبداع والإنتاج في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد.

وفي إطار رؤية شمولية لطبيعة العمل التربوي العـربي المـشترك يمكـن إبـداء بعـض ملاحظـات عديدة ومن أجل تقديم هذه الملاحظات قمنا ببناء الجدول التالي رقم (2) وهـو مـستمد مـن بيانـات الجدول السابق ويمثل سعيا إلى تنظيم الإطار الزمنـي للنـشاطات التربويـة القوميـة بغـض النظـر عـن الاعتبارات المتعلقة بالجهات التي نظمت هذه المؤتمرات.

جدول رقم (2): التسلسل الزمني للمؤتمرات التربوية

العربية التي عقدت منذ 1947 حتى اليوم عام 1977.

مسلسل	بلـد انعقـاد المؤتمر	سـنة الانعقاد	مسلسل	بلـد انعقـاد المؤتمر	سـنة الانعقاد	مسلسل	بلـد انعقـاد المؤتمر	سـنة الانعقاد
1	بيت مري	1947	9	الرباط	1961	17	الإسكندرية	1969
2	الإسكندرية	1950	10	الجزائر	1963	18	القاهرة	1969
3	القاهرة	1953	11	بغداد	1964	19	طرابلس	1970
4	الإسكندرية	1956	12	الجزائر	1964	20	القاهرة	1970
5	بغداد	1957	13	الإسكندرية	1965	21	مراكش	1970
6	دمشق	1959	14	طرابلس	1966	22	الكويت	1971
7	بيروت	1960	15	دمشق	1968	23	صنعاء	1972
8	بيروت	1961	16	الكويت	1968	24	بغداد	1974
						25	أبو ظبي	1977

يمكن لنا من خلال استقراء معطيات الجدولين السابقين أن نخرج بالنتائج التالية:

- يلاحظ تعدد الجهات التي تنظم هـذه المـؤتمرات: الجامعـة العربيـة، اتحـاد المعلمـين العـرب، اتحاد الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مبـادرات مـن قبـل الـدول العربية (مبادرة ليبيا لعقد مؤتمر وزراء التربية والتعلـيم العـرب في طـرابلس عـام 1970). ولا نعتقد أن هذا التعدد في الجهات المنظمة والداعية إلى هذه المؤتمرات يشكل عنصرا إيجابيـا في العمل التربوي العربي المشترك.

- يبين الجدول رقم (2) غياب النسق الزمني والمكاني أيضا في التنظيم والإعداد للمؤتمرات العربية: في عام 1970 عقدت ثلاثة مؤتمرات تربوية اثنان منهما في مصر (انظر الجدول السابق)، وفي عام 1969 عقد مؤتمران في مصر أيضا، وفي عام 1968 عقد مؤتمران أحدهما في الكويت والآخر في دمشق، وفي عام 1961 عقد مؤتمران أحدهما في بيروت والآخر في الرباط، وفي عام 1964 عقد مؤتمران في بغداد وفي الجزائر. ويلاحظ في هذا السياق أن هذه المؤتمرات غالبا لا تتكامل فيما بينها وفي الطروحات التربوية التي تركز عليها .
- ونحن نفترض أن أغلب هذه المؤتمرات جاء لاعتبارات سياسية وربما دعائية. وما يدهش على الرغم من تعدد هذه المؤتمرات وغزارتها فإن التطبيق أو الممارسة التربوية كما سنبين لاحقا تنزع نحو الكيانية الصغرى والقطرية في العمل.

لقد أحصينا خمسة وعشرين مؤتمرا تربويا عربيا في الفترة ما بين 1947 وعام 1977. بمعدل مؤتمر واحد سنويا على نحو التقريب لقد عقد خمس وعشرون مؤتمرا خلال ثلاثين عاما. وفجأة يلاحظ أن هذه المؤتمرات توقفت على حين غرة حيث لم تعقد مؤتمرات تذكر منذ عام 1977. والأمر هنا يدعو إلى التساؤل لماذا خبت هذه التوجهات القومية ومن دون سابق إنذار؟ ولا سيما في الفترات الماضية (خلال عشرون عاما من الزمن) وهذا أمر يدعو إلى التساؤل والاستغراب. وهنا نود لنؤكد افتراضنا ب أن عقد المؤتمرات السابقة كان يخضع لاعتبارات سياسية أكثر منها لاعتبارات تربية عربية واحدة .

- وعلى الرغم من تعدد هذه المؤتمرات إلا أنها تسجل غيابا لمؤتمر بينها يمثل مشاركة سياسية عليا في مستوى رؤساء الدول وقادتها القادرين على اتخاذ القرار التربوي الحاسم في بلدانهم. كما يلاحظ أيضا أن هذه المؤتمرات والنشاطات الفعلية بدأت تخبو شعلتها وبدأت تسير في اتجاه التباعد وفي ذلك تعبير عن الواقع المرير للوضع العربي في مستوياته الاجتماعية والتربوية.

يقول كما فاخوري: " نتحدث كثيرا عـن الوحـدة العربيـة، ولكـن مـثلا عنـدما اجتمـع الـوزراء العرب ليضعوا استراتيجية التربية العربية ... لم ألاحظ كلمة واحدة تؤكد على أهميـة تحقيـق الوحـدة. يتحدثون عن التراث العربي وبأننا أمة عربية واحـدة، وهـذه حقيقـة قائمـة، ولكـن المـسألة ليـست في وصف هذه الأمور، وإنما المسألة تتعلق بكيفية تحقيق الوحدة العربية

النزعات الكيانية في الأهداف والممارسات التربوية العربية.

في زحمة المؤتمرات والنشاطات السياسية العربية التي بدأت منذ عام 1947، يفـترض أن تكـون الأنظمة التربوية في البلدان العربية قد حققت أقصى حـدود التجـانس والوحـدة ولا سـيما في مـستوى بنيتها التنظيمية، كما في مستوى توجهاتها القومية.

ولكن وعلى خلاف ما هو متوقع فإن أغلب الباحثين العرب يرون " بأن التربية في البلاد العربية ما زالت تربية قطرية تمثل التجزئة لأن الأقطار العربية ببساطة تـسودها حكومـات قطريـة، ومـا هـو قائم في الوطن العربي من إصلاحات ترقيعية وإصلاحات جزئيـة لا يـؤدي بالتأكيـد إلى الوحـدة بـل إلى ترسيخ التجزئة وترسيخ الوضع القائم[15]. وهم يؤكدون في هذا السياق بأن النظم التعليميـة في الـوطن العربي فلسفة وأهدافا ومحتوى تمثل صورة لواقع التجزئة.

يقول كمال فاخوري: وإذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والـبرامج التعليميـة القائمـة في الوطن العربي ،نلاحظ ما يذهل، فهناك مفارقة كبيرة جدا بين ما يكتـب ويـنص عليـه وبـين مـا يمـارس ويفعـل يوميـا في كثـير مـن أجـزاء وطننـا العـربي الكبـير. فكثـير مـن المنـاهج والتـشريعات والـبرامج تكرس الكيانية والقطرية في نفوس الناشئة... وكثير من هذه التشريعات تعتبر العمل للوحـدة معارضـا للشرعية الدستورية وكيان الدولة .

ومن ينظر في عمق التوجهات التربوية العربية يدرك بوضوح أن "التربية العربية لم تبن على فلـسفة قوميـة عربيـة واضـحة، فهـي هـذا القطـر تنطلـق مـن فلـسفة وطنيـة مغلقـة، نـادرا مـا تـبرز صـلاته القوميـة بالأقطـار العربيـة الأخـرى، وهـي في قطـر آخـر

تنطلق من فلسفة قومية اشتراكية تدعو للوحدة والحرية والاشتراكية، وهي في قطر ثالث تنطلق من تصورات عربية إسلامية "

و من ينظر في فسيفساء الأهداف التربوية العربية، يجد وكأن هذه الأهداف قد بنيت بصورة تستجيب للتناقضات القطرية بين البلدان العربية، فهي بدلا من أن توحد، تعزز المسافات الفاصلة بين التوجهات التربوية والاجتماعية لكل قطر أو إقليم بصورة موجهة حينا وغير مقصودة حينا آخر.

ويعتقد فريق كبير من المفكرين العرب، عبر تقصياتهم العلمية المتنوعة، أن الأنظمة التربوية العربية تسعى إلى تعزيز النزعة القطرية، وتكريس الكيانات العربية الصغرى، وذلك على الرغم من البريق الأخاذ الذي تلمّع به المقولات السياسية التربوية، وعلى الرغم من ضجيج الأهداف التربوية التي ترفع الشعارات القومية. فالممارسات التربوية غالبا ما تناهض القيم القومية التي تزين صدور الأنظمة العربية الداعية إلى الوحدة والقومية.

ففي سوريا، على سبيل المثال، وهي إحدى أهم معاقل الفكر القومي، وإحدى أهم البلدان العربية التي تتصدر هذه المرحلة التاريخية بنداءاتها القومية، يحظر قانونها التربوي على الطلاب العرب متابعة دراساتهم العليا في الجامعات لتحضير رسائل الماجستير والدكتوراه ودبلومات الدراسات العليا. وفي هذا ما يناقض التوجهات القومية لقطر عربي عرف بنزعته الكبيرة نحو تحقيق القيم القومية وتجسيد المد القومي. علما بأن الطلاب السوريين يحضرون الدكتوراه في البلدان العربية الأخرى ولا سيما في جمهورية مصر العربية.

وعندما ننظر في دستور هذا القطر أو في أهدافه التربوية نجدها بأنها تنص صراحة على أهمية البعد القومي والوحدوي العربي في كل ميدان وفي كل موقع. جاء في البند السادس من وثيقة الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية ما يلي: "6- ترسيخ الإيمان بالقومية العربية وإذكاء روح النضال في سبيل التغلب على كل ما يعوق الوحدة العربية بمفهومها القومي الاشتراكي "ومع ذلك فالتطبيق يعاني

من بعض الثغرات التي تتصل بالعمل على تجسيد القيم القومية وتجسيدها في حركة حقيقية .

لنأخذ أيضا مسرح الحياة التربوية المعاصرة في مصر العروبة. لقد شكلت مـصر تاريخيـا مهـاد النزعات القومية العربية ومعقلها الأساسي، وكان لأرضها الكريمة أن تستضيف أغلب المؤتمرات التربويـة العربية (استضافت سبع مؤتمرات تربوية عربية من أصل خمسة وعشرين مؤتمرا). ولكن من ينظر إلى واقع الحياة التربوية في جمهورية مصر العربية يجد بأن كثيرا من الإصلاحات، والقرارات التي تتخـذ في الآونة الأخيرة، مباينة شكلا ومضمونا للتوجهات العربية نحو بناء نظـام تعليمـي موحـد ومتجـانس في الحدود الدنيا ويشار في هذا الصدد إلى السلم التعليمي في مصر الذي اصبح خمـس سـنوات بـدلا مـن ست سنوات خلافا للوضعية المتفق عليها والسائدة في البلدان العربية وهـي بـوحي أيـضا مـن ميثـاق الوحدة الثقافية العربية. ويمكن الإشارة في هذا الـصدد إلى التحـولات التـي تمـت في نظـام الامتحانـات حيث أجريت تغيرات جديدة أيضا تتباين مع ما نصت عليه المؤتمرات والاتفاقيات العربية[21].

فالممارسات التربوية في أغلب البلدان العربية لا تعزز مسيرة التوجهات الوحدوية، وعلى خلاف ذلك تماما لقد أصبح التعليم في الوطن العربي، على حـد تعبـير محمـد أحمـد الغنـام، " أداة للتعـصب القطري وراء ستار من التشدق بأمجاد الأمة وقيمها وآمالها".

ففـي مـستوى النظريـة التربويـة ، ولا سـيما في مجـال الأهـداف التربويـة، نجـد أن التوجهـات القومية والوحدوية ،ما زالـت سـجينة النزعـات القطريـة الهجينـة ، التـي تحـاول ضرب المـدّ القـومي والوحدوي في الوطن العربي بصورة شاملة. وإذا كان هناك ثمة توجهات نظرية وحدوية في مجـال بنـاء الأهداف التربوية الوحدوية، فإن الممارسات تفـرغ هـذه التوجهـات مـن طاقاتهـا الحقيقـة ، وتجعلهـا مجرد شعارات عديمة الوزن وفارغة المضمون.

تبين إحدى الدراسـات العربيـة الهامـة، حـول الأهـداف التربويـة العربيـة، بـأن الأهداف التربوية ، التـي تـضمنتها اسـتراتيجية التربيـة العربيـة، تطـرح ضرورة تكـوين

الإنسان العربي القومي، الذي يمتلك هوية واحدة، بغض النظر عن الانتماء القطري إلى بلدان عربية متعددة ومتمايزة. ولكن الوسائل التي تطرح لتحقيق هذه الأهداف لا تؤدي إلى بناء الصورة الواحدة للإنسان العربي ، وإنما تعمل على بناء صور متعددة تقوم على أساس تعدد الشروط الاجتماعية

" فمن العسير أن نقول بأن الأهداف التربوية العربية العامة، التي نجدها في النصوص والوثائق الرسمية لأكثر البلدان العربية، أهداف قمينة بأن تولد إنسانا هو جزء من واقع أمته، قادر بالتالي على أن يتحرك تحركا ذاتيا أصيلا، من أجل معالجة مشكلاته وتطوير حياة أمته وبناء مستقبلها "

" إننا لم نجد في أي مشروع تربوي عربي، بالمعنى الاستراتيجي للكلمة، أهدافا تربوية تترابط مع الأدوات اللازمة لتحقيقها تربويا. إن ما وجدناه هو غايات تربوية عامة، وهي غايات لا تختلف عما تطرحه الأنظمة العربية القطرية نفسها، وإن كان ذلك لا يعني أبدا أن هذه الأنظمة تريد فعلا تحقيق هذه الغايات

هذا ويرى فريق من المفكرين العرب " أن العوامل القطرية ما تزال أقوى بكثير من العوامل القومية في تقرير وجهة التغيرات والإصلاحات التربوية التي تحدث في التعليم في مختلف الأقطار العربية "

فالتربية لم توظف كأداة باتجاه تحقيق الوحدة الثقافية في الوطن العربي، بل وعلى خلاف ذلك " ما زالت تسير باتجاه مغاير، إذا لم نقل، مناقض لها مما يدل في كل الأحوال على وجود هوة عميقة بين ما هو معلن كمنشود وما هو حاصل كموجود وأنه على الرغم من كل الصخب الإعلامي الذي يرافق مسألة الوحدة الثقافية العربية فإن" معطيات الواقع تدل على أن معظم الندوات والمخططات والاستراتيجيات وحتى الاتفاقيات العربية، التي تهدف إلى تحقيق هذه الوحدة بقيت في معظمها حبرا على ورق، حيث بقيت مظاهر التجزئة تسود الواقع التربوي العربي برمته"

ويقول فؤاد زكريا في هذا الخصوص أيضا: " إن أول عمل نجح فيه الاستعمار أنه أنسى المثقفين العرب حقيقة أساسية وهي أن ليس في الحدود العربية على الإطلاق

حد وضعه عربي أو وقع عليه عربي .... ومع ذلك فقد تحـول الحـدّ الـسياسي الـصنعي الاسـتعماري في الواقع والأذهان إلى حدّ ثقافي نهائي "[29]. وفي هذا السياق لا نـستطيع أن نتحـدث عـن مـشروع قـومي عربي أو مشروع عربي متكامل تترابط فيه الغايات بالأهداف والوسائل والنوايا بالإرادة السياسية .

الأهداف التربوية العربية: أوهام وحدوية ومضامين قطرية.

لقـد بـين لنـا التحليـل الوثـائقي للأهـداف التربويـة العربيـة وجـود فـيض مـن التلميحـات والتصريحات التي تدعو إلى تكريس النزعة الكيانية القطرية والإقليمية في الوطن العربي.

وغني عن البيان أيضا أن الأهداف التربوية قد رسمت وفقـا لآليـة صـوغيه اسـتطاعت بـدهاء ودقة أن تعمل على تمييع التوجه العربي القـومي، واسـتطاعت غالبـا تمريـر الـنفس القطـري في سـياق قومي. وقد اصبح لمثل هـذه الـصياغات التـصفوية متخصـصون وفنـانون وخـبراء عـرب، متمرسـون في تصفية البعد العربي والوحدوي، عبر سياقات لفظية، وتعبيرات تعمل عـلى هـدم التوجـه الوحـدوي في التربية العربية، وغرس النزعة القطرية في التراب الخصب للنزعة القومية. لقد أصبحت النزعة القوميـة والوحدوية العربية أشبه ما تكون " بالمشتل" الذي تنمى فيه غراس النزعة القطرية لتـستفحل ويـشتد عودها على حساب النزعـة الوحدويـة الثقافيـة. فالتربـة القوميـة تفقـد نـسغ وجودهـا لـصالح هـذه النزعات المرضية في الوطن العربي. على سبيل المثال ما زالت بعض الأنظمة العربية خجلة مـن المنـاداة بالنزعة القطرية علنا وبصورة مباشرة، ولذا فإن هذه الأنظمة تعلـن عـن هـذه النزعـة باسـتحياء مـن خـلال التلميحـات المـضمرة والإيحـاءات الـساخنة التـي تفـترش مهـاد التوجهـات القوميـة والإنـسانية الشاملة. فمن أجل الإعلان عن توجه قطري يقال على سبيل المثال: يجب عـلى التربيـة أن تعمـل عـلى غرس الروح الوطنية في نفوس أبناء الوطن في إطـار التوجهـات العربيـة. وبعـضهم يـضيف - زيـادة في إفراغ البند القومي من معناه - يجب على التربية أن تعمل على غرس الـروح الوطنيـة في نفـوس أبنـاء الوطن في إطار التوجهات العربية والإسلامية والإنسانية. وهكذا تضيع ملامـح مـا هـو قطـري في عمـق

ما هو إنساني وعربي وإسلامي. فتصبح العبارة خالية من المضامين ومجرد لهو لفظي ورنين أجوف.

ومن ينظر في مسرح الأهداف التربوية العربية سيجد كثرة من الأهداف التربوية المضمرة أو العلنية التي ترفع شعار الكيانية والوطن الضيق .. وتحت تأثير هذه النزعة الضيقة شهدت اللغة العربية ظهور مفاهيم لغوية عرجاء جديدة أثقلت على لغتنا الجميلة وهي مفاهيم مشحونة بطابع القسر اللغوي المشبع بالنزعة القطرية مثل: تكويت (جعل الشيء كويتيا)، وتقطير (جعل الشيء قَطريا نسبة إلى قطر)، وتمصير (جعل الشيء مصريا) ومغربة، (جعل الشيء مغربيا نسبة إلى المغرب العربي)، وتعريق (جعل الشيء عراقيا)، ولبننة (جعل الشيء لبنانيا)، وخلجنة (جعل الشيء خليجيا)، وتوسنة (جعل الشيء تونسيا) وهكذا دواليك من المفاهيم المشعة التي تشكل نفايات متراكمة من الألفاظ القطرية الضيقة التي تحاصر المفهوم القومي وتنتشي بخبثها على حساب المفهوم الوحدوي الشامل. ويمكن لنا في هذا السياق أن نورد بعض التلميحات والتصريحات التي تبرز هذا الوضع القطري الضيق في الوثائق التربوية ولا سيما في وثائق الأهداف التربوية التي تعتمدها الدول العربية.

ورد في وثيقة الأهداف التربوية للملكة المغربية (في مشروع مايو سنة 1981) في البند رقم (5) ما يغزز التوجه القطري الضمني حيث نص البند (5) ما يلي: " إسناد التربية والتعليم إلى مقومات الأنسية المغربية ومكونات الهوية والذاتية الوطنية في إطار المدرسة الواحدة. وجاء في البند السادس ما يلي " اعتماد الأصالة المغربية والعلوم العصرية في بلورة الاتجاهات الثقافية والفكرية الوطنية والعمل عن طريق البحث والتجريب على صيانة التراث الوطني وخصوصا اللهجات الوطنية " [31]. يتضح من خلال البندين التوجه إلى تعزيز النزعة الضيقة في الأطر النظرية التربوية ويتضح أيضا غياب البعد القومي في هذا النسق الفكري التربوي.

وجاء في وثيقة الأهداف التربوية في السودان في البند رقم (7) ما يلي: الحفاظ على التراث السوداني النابع من الحضارة العربية الإسلامية. وجاء في البند رقم (2) "

ترسيخ الاشتراكية السودانية. ويتضح أيضا في هذا النسق وجود نزعة ضمنية لتأكيد البعد القطري الضيق في النظرية التربوية .

ورد في البند رقم (3) في وثيقة الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية في البند رقم (9) ما يلي: " أهمية التربية والتعليم لتنمية المجتمع الأردني ضمن إطار الوطن العربي المتكامل في جميع المجالات " ويتفرع من هذا البند مجموعة من الفقرات جاء في (ج) منها ما يلي: " صهر المجموعات السكانية في بوتقة مجتمع أردني عربي منسجم ومتماسك"[33]. يتضح من خلال هذه البنود أن الغاية هنا ليست في تعزيز التوجه القومي في المستوى التربوي وإنما خلق كيان قطري وتعزيزه في الذهنية التربوية في المجتمعات العربية. وفي هذا التوجه ما يعكس حاجات الحكام وليس حاجات الشعب العربي بصورة عامة.

إن تحليل مضامين النصوص السابقة، وغيرها من النصوص التي تفيض بها الوثائق التربوية العربية، يشير إلى وجود نزعة ضمنية مستترة مشحونة بالنزعات الكيانية الضيقة التي تتمثل في التوجهات القطرية والإقليمية العربية. فالأهداف التربوية تعبر عن الحاجات الاجتماعية ووضع مثل هذه البنود " الملغومة " في الأهداف التربوية أمر لا يعبر عن حاجة وتطلعات الشعب العربي في كل مكان .

ويتضح في هذا السياق أن هذه الوثائق التربوية لا تحاول أن تذكر الإنسان العربي بعروبته بقدر ما تحاول أن تنسيه هذا الانتماء. فالانتماء إلى العروبة أصيل في نفوس العرب ونحن لا نحتاج إلى التذكير بهذا الانتماء ما نحتاجه هو أن ننسى هذه الحدود المصطنعة التي وضعها الاستعمار الغربي وما زال يحافظ عليها .

وغني عن البيان أن بعض الوثائق التربوية الخاصة بالأهداف التربوية العربية تتجاهل البعد القومي والعربي إذ تسجل مثل هذه المبادئ غيابها في نسق الأهداف التربوية المرسومة مثل الأهداف التربوية في عمان على سبيل المثال وليس الحصر .

وجاء في وثيقة البحرين أيضا حول الهدف القومي في البند الرابع ما يلي: " 4- تعميق الاعتزاز بالانتماء للأمتين العربية والإسلامية على أساس الإدراك الواعي بأصالة الفكر العربي الإسلامي ودوره التاريخي في تطور الحضارة الإنسانية وتقدم

العلوم والفنون، وعلى أساس الوعي بإمكانات ومقومات الأمة العربية وقدراتها في تحقيق التقدم والوحدة.

في هذا البند مفارقات غريبة فالوثيقة تتحدث عن أمتين لا أمة واحدة كما يحلو للبعض أن يسميها بالأمة العربية الإسلامية إذا جاز التعبير، إن تحليل ما خلف السطور في هذا البند يبين وجود محاولة لقهر المفهوم القومي في ظل مفهوم آخر لأمة إسلامية، وهو مصطلح إن جاز تفرعت عنه مصطلحات جديدة كأن نقول الأمة المسيحية والأمة البوذية والأمة اليهودية ...الخ. إن استخدام مفهوم الأمة الإسلامية - وهو مفهوم لا حدود لشموله واتساعه حيث يشمل جميع الشعوب الإسلامية - وربطه بمفهوم آخر ومختلف عنه للقومية العربية ،- وهو مفهوم له خصوصيته وسيرورته الخاصة وطابعه العلمي والسياسي المميز - محاولة للنيل من المفهوم القومي وإخراجه من دائرة العقلانية، سواء أكانت هذه المحاولة محاولة شعورية أو لا شعورية مقصودة أو عفوية؛ وتشكل هذه المحاولة بالتالي جهد لتحويل هذا المفهوم إلى كلمة جوفاء مفرغة من مضامينها العلمية والتاريخية. فمفهوم القومية مفهوم تاريخي يضرب جذوره في التاريخ الإنساني وله نظريات متعددة وهو بالتالي يشكل الصيغة الأم للوحدات الاجتماعية الثقافية في التاريخ القديم والمعاصر. أما الأمة الإسلامية فهو مفهوم تاريخي أكثر شمولا ويختلف في طبيعته ومقوماته عن المفهوم القومي. فالدين دين والأمة أمة وهذا الفصل موجود في الدين الإسلامي الحنيف حيث يشار في قدس الكلام إلى أن اللـه جعل الناس أمما وشعوبا وقبائل ليتعارفوا بأن أكرمهم عند اللـه أتقاهم. وباختصار تشكل هذه اللغة الخطابية التفافا على مفهوم القومية والدين وإسقاط ا للجانب العلمي في المفهومين .

لقد ورد تحت عنوان العروبة في إحدى الوثائق العربية ما يلي: " العروبة رابطة الدم والأصول والجوار بين أبناء الأمة بلغتها العربية يتفاهمون وبتراثها يعتزون ولوحدة أبنائها يعملون ". بالإضافة إلى لعبة الألفاظ الواضحة يمكن الإشارة أيضا إلى أمر في منتهى الأهمية وهو أن العروبة كما تؤكد عليها معظم الدساتير العربية رابطة ثقافية ولغوية واجتماعية وهي ليست رابطة دم، ولو كان الأمر كذلك لأخرجنا من هذه الرابطة شعوبا عربية واسعة تشمل ربما شرائح واسعة من الشعوب العربية في

المغرب العربي والسودان وربما في مصر وسورية والعراق. فالعروبة رابطة انتماء ثقافية تاريخية لغوية وذلك على مبدأ من يتكلم العربية ويعيش في أرض عربية ويشعر بالانتماء إلى العروبة فهو عربي. هـذا هو التعريف السائد في أغلب البلدان العربية لمفهوم العروبة. والتعريف الذي تقدمه الوثيقة للعروبة تعريف يؤكد على أولوية العرق قي ثلاث كلمات هي: العروبة رابطة الدم والأصـول والجـذور " وهـذا التأكيد يعزز نزعة عرقية رفضها العرب والإسلام.

لنلاحظ أيضا غلبة الطابع اللفظي في بند العروبة في الفقرة رقم (2/2) في الصفحة الثالثـة مـن وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر. جاء تحت هذا البند ما يلي: العرب حملـة لـواء الإسـلام الأول، والذائدون عن حياضه ،الذين بلغوا رسالته ونشروا دعوته، فتاريخ الإسـلام عـربي وتـاريخ العـرب إسلامي ".

لقد أدى أسلوب الخطابة في صياغة مصادر الأهداف إلى الوقوع في مغالطات نوعية كثيرة جدا منها القول: فتاريخ الإسلام عربي وتاريخ العرب إسلامي. هذا القول يجانب الموضوعية في أكثر من وجه:

- تاريخ الإسلام عربي: والسؤال هنا ألا يمكن أن نتحدث عن تاريخ إسـلامي غـير عـربي؟ ألا نـضع الأشياء المختلفة هنا في سلة واحدة؟ هل يمكن أن نقول بأن تاريخ نضال المـسلمين في البوسـنة والهرسك وفي الشيشان والقوقاز وتركيا وأفغانستان هو تاريخ نضال عربي؟
- تاريخ العرب إسلامي: ألا يمكـن أن نتحـدث عـن تـاريخ عـربي قبـل الإسـلام فهنـاك كـما تـشير المعطيات التاريخية جوانـب تاريخيـة متألقـة للعـرب قبـل الإسـلام: تـاريخ العـرب الجـاهليين وتاريخ العرب الكنعانيين والكلدانيين والآشوريين والفينيقيين وهم عرب حملـوا لـواء الحـضارة الإنسانية قبل ظهور الإسلام العظيم.

ما ورد في النص ينطوي على مغالطات والأصح أن نقول بـصورة خطابيـة أيـضا لكنها أكثر موضوعية: حمل العرب رايـة الإسـلام وفجـروا ثورتـه، وذادوا عـن حياضـه، وبلغـوا رسـالته، ونـشروا دعوتـه بـين أمـم الأرض،فتـاريخ العـرب منـذ فجـر الإسـلام

تاريخ إسلامي. وعندما يراد صوغ العبارة نفسها بصورة موضوعية تنتفي فيها اللعبة اللفظية والموسيقى المسجوعة يمكن القول مثلا: حمل العرب لواء الإسلام ودعوا إليه ونشروه بين أمم الأرض .

وبالنتيجة نستطيع القول مع جمع القائلين بأن الأهداف التربوية والوثائق بصورة عامة لا ترتقي إلى مستوى تعزيز التوجهات القومية العربية، وبعضها يناهض هذا التوجه ويعتمد في غالب الأحيان على لعبة الكلمات أو التلاعب اللفظي في احتواء النزعة التربوية القومية هذا من جهة؛ ومن جهة ثانية فإن الممارسات التربوية في الوطن العربي قلما تركز على جانب البعد القومي العربي في نسق الفعاليات التربوية الجارية بل تغلب النزعة القطرية الضيقة وتحاصر المد العربي القومي الحيوي لوجود الإنسان العربي في هذه المرحلة من جهة ثانية .

والشواهد كثيرة جدا حول غياب الوضوح في تأكيد الطابع القومي في أغلب الأهداف العربية، ووجود محاولات للالتفاف على مفهوم الانتماء القومي واحتوائه عبر عمليات صوغيه بالغة الدقة والدهاء. لقد أسهمت هذه العمليات الصوغية في إفراغ الأهداف التربوية العربية من المضمون القومي وتعزيز النزعة القطرية تارة والإسلامية تارة أخرى[38]. فالصياغات الملتوية التي وردت فيها المضامين القومية تشكل محاولة لاغتيال المفهوم القومي وإسقاطه سيكولوجيا ومعرفيا (هدم بنية المفهوم) ووضعه في سوية واحدة مع المفهوم القطري الضيق (يشار إليه بالوطني)، ومع المفهوم الإقليمي (مثل المغربة والخلجنة والشومنة)، ومع المفهوم الإسلامي ثم أخيرا مع المفهوم الإنساني، حيث وردت بعض الصيغ التي تضع هذه المفاهيم جميعها في مستوى واحد مثل القول: تعزيز الانتماء الوطني الخليجي العربي الإسلامي والإنساني دفعة واحدة. وهنا عملية هدم الحدود الفاصلة بين هذه المفاهيم وبالطبع فإن الغاية - مقصودة أو عفوية - هنا هي إسقاط المفهوم القومي بالدرجة الأولى. إذ لا يوجد في هذا السياق تمايز بين ما هو وطني أو قومي أو إنساني وهذا يجري على مبدأ وضع الأشياء جميعا في سلة واحدة أو في كيس واحد. وتلك هي واحدة من خفايا النزعة الكيانية التي تتوغل في عمق التوجهات الوحدوية العربية .

لقد بينت وثيقة الخطط التربوية في الوطن العربي ،الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في عام 1987 أن البلدان العربية التي أكدت على المبدأ القومي تشكل أقلية بين الدول العربية و هي: الجزائر وليبيا وسوريا والعراق وقطر والكويت والمغرب العربي والسودان مع تحفظنا على بعض الوهن الوحدوي الذي جاء في وثيقتي السودان والمغرب .ومع ذلك فهذه الدراسة تبين أن أكثر من اثني عشر دولة عربية لم تؤكد على الهوية القومية في أهدافها التربوية وهي: السعودية، والبحرين، والإمارات العربية، وعمان ومسقط، ولبنان، والأردن، ومصر، وإرتيريا، وتونس، وموريتانيا.

يبين واقع التحليل الذي أجريناه، تأسيسا على الأبحاث والدراسات العربية الجارية في هذا الميدان وانطلاقا من ملاحظات المفكرين والباحثين العرب من جهة، ومن خلال مطالعاتنا وتحليلنا للأنظمة التربوية العربية من جهة أخرى، أن التعليم في الوطن العربي يمارس دورا قطريا ، ويعمل بطريقة خفية حينا ، وصريحة حينا آخر، على هدم شعور الإنسان العربي بالانتماء إلى الوطن العربي الكبير .

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الأنظمة التربوية العربية تلعب دورا يتنافى مع التطلعات الحيوية للوجود العربي القومي الذي يمثل بحق المنطلق الموضوعي لتحرر الإنسان العربي ونمائه.

ونستطيع أن نعلن أيضا في هذا السياق أن النزعة القطرية في التعليم والتربية العربية تعود إلى عوامل شتى أهمها: التركة الاستعمارية في التعليم وفي الأنظمة التربوية العربية، وعوامل التخلف والتبعية والتجزئة. فالكيانات القطرية ترعى بصورة عفوية وطبيعية أنظمة تربوية قطرية وكيانية مصغرة. وهناك بعض الأنظمة التربوية الكيانية التي تنشأ بفعل إرادة سياسية قطرية ضيقة قائمة على أسس عقائدية إقليمية وقطرية وأحيانا طائفية، وهنا تتبدى للعيان أكثر وجوه الخطر الذي يهدد منظومة الوجود العربي في مستوياته القومية.

وهذه هي الحقيقة التي يعلن عنها سعدون حمادي حين يميز بين نوعين من الميول الإقليمية العربية: نوع ناجم عن وجود الدولة الإقليمية بحد ذاتها، لأن دولة التجزئة

تؤدي إلى وجود نزعة إقليمية، ونوع آخر يجسد المواقف المسبقة والسلبية من الوحدة العربية وهـي مواقف عقائدية أو سياسية معادية للوحدة. وعندما يتعلق الأمر بالنوع الأول يمكن لنـا الحـديث عـن إصلاح تربوي لخدمة الوحدة العربية أما عندما يتعلق الأمر بالنوع الثاني الخاص بالنزعـات العقائديـة فإنه يستحيل علينا أن نتحدث عن إصلاح تربوي .

" إن السمات القطرية المختلفة التي بـرزت مـن خـلال تحليـل الأنظمـة التعليميـة في البلـدان العربية والتي لا تخدم الوحدة العربية تتطلب من المخلصين من رجـالات الـسياسة والتربيـة ومفكـري الأمـة العربيـة معالجـة الأزمـة التـي تمـر بهـا الأمـة بهـا التربيـة العربيـة وذلـك بـرفض الحلـول الإصلاحية والترقيعات الجزئية التي تؤدي إلى التخدير والاستسلام للأمر الواقع .

وعلى هذا الأساس ينادي الباحثون العرب ببناء استراتيجية جديدة للتربية العربية تـستند عـلى فلسفة واضحة المعالم ومنبثقة من مطامح الشعب العربي وأهدافه في الوحدة العربية.

لقـد عكـست الأبحـاث و المناقـشات التـي أجـرت نـدوة دور التعلـيم في الوحـدة العربيـة" التي عقدت في بغداد في الفترة 28 -29 نيسان إبريل 1979) جملة من الاتجاهات منها :

1. إن التربية والتعليم عوامل مهمة في تنمية الشعور والوعي القومي العربي.
2. إن النظم التعليمية في الوطن العربي فلسفة وأهدافا ومحتوى تمثل صورة لواقع التجزئة وأن أيـة استراتيجية تربوية عربية تسهم في تعبئة الجماهير نفسيا و عقليـا مـن اجـل الوحـدة ينبغـي أن تكون مبنية على فهم هذا الواقع.
3. لا يمكن للتربية أن تسهم في خلق الإيمان الوحدوي إلا إذا تبلورت لها نظرية عربية جديدة تتسم بخصائص الأصالة العربية والشمولية العلمية في النظر إلى الإنسان والواقع وتكـون منطلقـا لبنـاء نظام تربوي جديد تتحقق فيه ذات الأمة العربية وشخصيتها.

وقد أكد الباحثون في هذه الندوة " أن نقطة البداية في إصلاح السياسة التعليمية في البلدان العربية وإعادة تكوين النظام التعليمي في الاتجاه نحو الأصالة والتجديد، تكون في تحديد الأهداف التربوية للنظام التعليمي، وتكون في ضرورة انبثاق هذه الأهداف من فلسفة اجتماعية واضحة المعالم، ومتكيفة مع مطامح الشعب العربي وحاجاته، وحاجات الدارسين، ومن جهة ثانية. وهم يؤكدون في هذا السياق لا بد - في إطار الوضع الحالي على الأقل من الأخذ باستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية وتبني الاستراتيجية العربية لمحو الأمية.وهما الاستراتيجيتان اللتان جسدتا الإطار العام المشترك والإطار الفكري الذي تلتقي عليه أنظمة الحكم في البلاد العربية على اختلاف طبقاتها .

فالأهداف التربوية في صورتها الموضوعية يجب أن تنبجس في أبعادها المختلفة من المقدمات والشروط التاريخية الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية المعاصرة، وهي بالتالي يجب تستجيب لشروط الوجود والتحديات والوضعيات التاريخية التي يعيشها المجتمع؛ ولما كانت الشروط الموضوعية للمجتمعات العربية متجانسة، لا بل واحدة فهذا يعني أنه يجب على التوجهات السياسية التربوية العربية أن تكون متجانسة، وذلك عندما تبنى من منطلق الشروط الموضوعية للوجود العربي، وعندما تؤسس لتستجيب لمقتضيات الواقع، وتحاول أن تتجاوزه بتحدياته المختلفة، وأن ترسم صورة الإنسان القادر على مواجهة تحديات العصر. وهذا يعني أن مجرد الانسياب الطبيعي للأهداف التربوية يقتضي موضوعيا أن يكون متقاربا لا متضاربا، لأنها تعبر عن واقع واحد، وشروط واحدة، لمجتمع واحد مهما كانت الخصوصيات والمفارقات القطرية والإقليمية.

حول المسألة القومية والمشروع القومي في مجال التربية :

يقول سعيد اسماعيل علي :" لا بد لنا من الإقرار بأن هناك مشروعات ووصفت (بالقومية) لكننا ومن واقع البحث التاريخي والتحليل العلمي نجد بأنها ... كانت مجرد شعار لاكساب المشروع مزيدا من الوجاهة السياسية " .

حددت استراتيجية تطوير التعليم في مصر عام 1987 أربعة أهداف أساسية هي:

1. التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل.
2. إقامة المجتمع المنتج .
3. تحقيق التنمية الشاملة .
4. إعداد جيل من العلماء .

يبين سعيد اسماعيل علي وجود تأكيد مفرط على الشخصية المصرية وكان على حد تعبيره : " يجب أن نؤكد على الذاتية العربية وعلى أن تكون هذه الذاتية هي المحور الأساسي .

وفيما يتعلق بالقرار الذي اتخذه وزير التربية والتعليم المصري حسين كامل بهاء الدين عام 1988 حول اختصار مرحلة التعليم الأساسية إلى ثماني سنوات بدلا من تسعة يذكر " أن اساتذة جامعة بيروت ذكروا الوزير بأن اختصار مرحلة التعليم الأساسية سنة كاملة كان خطأ كبيرا وكارثة بكل المعاني ، وكان رد الوزير بأن ذلك قد اصبح واقعا يجب التعامل معه وأنه سبب مشاكل كثيرة للوزارة تعمل على مواجهتها.

يقول الجابري : التعليم في الوطن العربي غير متجانس ولا يمتلك الحد الضروري من الوحدة والانسجام وهو تأسيسا على ذلك يكرس ظاهرة إنفصام الشخصية الثقافية وازدواجها: لا توجد في أي قطر عربي مدرسة وطنية عربية بل هنالك مدارس تستنسخ هذا النموذج أو ذاك : النموذج الإنكليزي أو الفرنسي أو خليط منهما معا من جهة والنموذج الإسلامي القديم من جهة أخرى. ولذلك فإن النظام التربوي في البلدان العربية نظام غريب يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقيد مشاكله . وواضحا أن تعليما كهذا لا يمكن أن ينتج إلا ما يعانيه نفسه الإزدواجية الثقافية ، وانفصام الشخصية الفكرية وضعفها .

إنه وطن تتحرق شعوبه إلى الوحدة ولكن أنظمته تكرس الإنفصال ، وطن تتشوق شعوبه إلى الديمقراطية ولكن أنظمته تكرس الاستبداد ".

تحت عنوان : لماذا لم يستجب التعليم في الوطن العربي لمتطلبات المجتمع يشير الدكتور أحمد الخطاب إلى مجموعة من الأسباب الأساسية لقصور التعليم ويجعل من طغيان مفهوم التعليم على حساب مفهوم التربية واحدا من الأسباب الرئيسية لتخلف الأنظمة التربوية والتعليمية العربية عن ركب اللحاق بموكب الحضارة التربوية في العالم ، ويشير في سياق ذلك إلى ضبابية استخدام مفهومي التربية والتعليم ويقول في هذا الصدد "إن المدرسة بحكم ما أصابها من جمودية مزمنة أصبحت لا تفرق بين التربية والتعليم (...) وإن المدرسة نسيت بالتدريج المهمة التي خلقت من أجلها ألا وهي التربية من خلال التعليم .

خفايا النزعات الكيانية في الأهداف التربوية العربية .

" إن السمات القطرية المختلفة التي برزت من خلال تحليل الأنظمة التعليمية في البلدان العربية والتي لا تخدم الوحدة العربية تتطلب من المخلصين من رجالات السياسة والتربية ومفكري الأمة العربية معالجة الزمة التي تمر بها الأمة بها التربية العربية وذلك برفض الحلول الإصلاحية والترقيعات الجزئية التي تؤدي إلى التخدير والاستسلام للأمر الواقع .

وعلى هذا الأساس ينادىالباحث مسارع الراوي ببناء استراتيجية جديدة للتربية العربية تستند على فلسفة واضحة المعالم ومنبثقة من مطامح الشعب العربي وأهدافه في الوحدة العربية .

مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابوعمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979)

عكست الابحاث و المناقشات جملة من الاتجاهات منها :

1. إن التربية والتعليم عوامل مهمة في تنمية الشعور والوعي القومي العربي .

2. ان النظم التعليمية في الوطن العربى فلسفة وأهدافا ومحتوى تمثل تمثل صورة لواقع التجزئة وأن أية استراتيجية تربوية عربية تسهم في تعبئة الجماهير نفسيا و عقليا من اجل الوحدة ينبغى ان تكون مبنية على فهم هذا الواقع.
3. لا يمكن للتربية ان تسهم في خلق الإيمان الوحدوى الإ إذا تبلورت لها نظرية عربية جديدة تتسم بخصائص الأصالة العربية والشمولية العلمية في النظر إلى أفنسان والواقع وتكون منطلقا لبناء نظام تربوى جديد تتحقق فيه ذات الأمة العربية وشخصيتها.

يؤكد سعدون حمادي وجود انحسار في المد القومي في التعليم العربي وولادة اتجاهات تربوية تعزز الانتماءات القطرية والكيانية الصغرى.

يرى الدكتور نزار الحديثي أنه يجب علينا "

أن نميز بين جانبين في مسألة الفردية ، وهما الفردية والذاتية : مسألة اذا كان للإنسان موقف فردى فبالضرورة يجب ان يكون للإنسان وعي بفرديته . كانت فردية الانسان مسحوقة بالقبيلة وكان يعيش بمعزل عن الزمن وعن الوجود وعن ظرفي الزمان والمكان . ولذلك اتجه الإسلام الى تنمية فردية الانسان ...آدم سميث يؤكد على ذاتية الفرد وليس على فردية الفرد ومعنى ذلك ان يفهم الفرد أنه محور الوجود أو الحركة اليومية في مستواه وفي مستوى المجتمع ، أي أن يفهم الأشياء من خلال مصلحته الذاتية .

يرى مسارع الراوي أن التعليم في صورته الحديثة في البلاد العربية هو في الاصل تعليم مستورد ومازال... وما زال بتنظيمه وفلسفته ومحتواه على درجة من الاغتراب والعزلة على واقع الحياة ، وبسبب أصوله التاريخيةالتى مازالت كامنة فيه ، فإن وكان هذا التعليم في جملته يكاد يتناقض مع الاقتصاد ومطالبه [61].

ويرى مسارع الراوي أن نقطة البداية في إصلاح السياسة التعليمية في البلدان العربية واعادة تكوين النظام التعليمي في الاتجاه نحو الأصالة والتجديد تكون في تحديد الأهداف التربوية للنظام التعليمى ، وتكون في ضرورة إنبثاق هذه الأهداف من فلسفة اجتماعية واضحة المعالم، ومتكيفة مع مطامح الشعب العربى

وحاجاته ، وحاجات الدارسين ، والطريقة الثانية هى الأخذ باستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية وتبني الاستراتيجية العربية لمحو الأمية.

لقد جسدت هاتان الاستراتيجيتان الحد الأدنى المشترك والإطار الفكري الذي تلتقي عليه أنظمة الحكم في البلاد العربية على اختلاف طبقاتها .

يرى الراوي إن السمات القطرية المختلفة التى برزت من خلال تحليل الانظمة التعليمية في البلاد العربية تتطلب من المخلصين من رجالات السياسة ومفكري الأمة العربية معالجة الأزمة التى تمر بها التربية العربية برفض الحلول الاصلاحية والترقيعات الجزئية التي تؤدى الى والاستسلام للامر الواقع .

يقول عبد الجبار الكرخي : استطاع الاستعمار ان يفرض نفسه وشخصيته على طبيعة التخطيط للتربية والتعليم في الوطن العربي واستطاع أن يجعل من دوائر التربية العربية مرامز تخدم توجهاته.

يقول نزار الحديثي : أنا لست من أنصار أن نتعلم كثيرا لنصبح وحدويين ، بل بالعكس ، ربما نحتاج إلى أن ننتزع الكثير مما تعلمناه لنكتشف أننا عرب .. لماذا لأننا نعيش في عصر احتلال استمر أكثر من 1100 سنة فرض معه اليديولوجيات الساعية إلى طمس الشخصية العربية

يقول كما فاخوري : " نتحدث كثيرا عن الوحدة العربية ، ولكن مثلا عندما اجتمع الوزراء العرب ليضعوا استراتيجية التربية العربية ... لم ألاحظ كلمة واحدة تؤكد على أهمية تحقيق الوحدة . يتحدثون عن التراث العربي وبأننا أمةعربية واحدة ، وهذه حقيقة قائمة، ولكن المسألة ليست في وصف هذه الأمور ، وإنما المسألة تتعلق بكيفية تحقيق الوحدة العربية.

يقول كمال فاخوري : وإذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة في الوطن العربي ،نلاحظ ما يذهل ، فهناك مفارقة كبيرة جدا بين ما يكتب وينص عليه وبين ما يمارس ويفعل يوميا في كثير من أجزاء وطننا العربي الكبير . فكثير من المناهج والتشريعات والبرامج تكرس الكيانية والقطرية في نفوس

الناشئة وفي مسيؤتهم ، وكثير من هذه التشريعات تعتبر العمل للوحدة معارضا للشرعية الدستورية وكيان الدولة.

يتحدث طه النعيمي عن واقع الاستراتيجيات التربوية العربية ويرى أنه لمن الصعوبة بمكان وضع استراتيجية للتربية العربية تخدم بالأساس تكوين المجتمع القادر على خلق الوحدة ز وهو يوجه هذا النقد نظرا إلى ما تتسم به الاستراتيجية العربية من عيوب ولا سيما فيما يتعلق بمرونتها . وهو في هذا السياق يتساءل عن عبارة تنويع التعليم الثانوي قائلا من أجل أي شئ ولخلق أي شئ ؟ وما هو المجتمع المنشود هل هو المجتمع الصناعي أم الزراعي .

مسارع الراوي : إن التريية في البلاد العربية قطرية تمثل التجزئة لأن في القطار العربية حكومات قطرية ، وما هو قائم في الوطن العربي من اصلاحات ترقيعية واصلاحات جزئية لا يؤدي بالتأكيد إلى الوحدة بل إلى ترسيخ التجزئة وترسيخ الوضع القائم .

مسارع الراوي : لا بد من تغيير الأنظمة السياسية من أجل تغيير الأنظمة التعليمية التي لا تخدم الوحدة العربية ، ولا يمكن أن تكون هناك أنظمة تعليمية وحدوية إلا عن طريق حكومات الوحدة.

وعن الاستراتيجية العربية يقول مسارع : إن هذه الاستراتيجية هي فعلا توفيقية ... وطموحاتنا هي أكبر بكثير من هذه الاستراتيجية ، ومع ذلم فإن هذه الاستراتيجية هي أحسن مما هو قائم لأنها مبادئ تخدم قضية الوحدة العربية وتخدم القضية الفلسطينية وتخدم التراث العربي وتخدم الثقافة العربية.

يميز سعدون حمادي بين نوعين من الميول الإقليمية العربية : نوع ناجم عن وجود الدولة الإقليمية بحد ذاتها ، لأن دولة التجزئة تؤدي إلى وجود نزعة إقليمية ، ونوع آخر يجسد المواقف المسبقة والسلبية من الوحدة العربية وهي مواق عقائدية أو سياسية معادية للوحدة . وعندما يتعلق الأمر بالتوع الأول يمكن لنا الحديث عن إصلاح تربوي لخدمة الوحدة العربية أما عندما يتعلق الأمر بالنوع الثاني الخاص بالنزعات العقائدية فإنه يستحيل علينا أن نتحدث عن إصلاح تربوي ٠

إن المعالم المشتركة بين البلدان العربية في القطاع التربوي تسمح لنا، دون تحفّظات كثيرة، بأن نتحدث عن التّربية العربية كنشاط عام يكاد لا تختلف سماته وقسماته بين بلد عربي وآخر، حتى لو اختلف السلم التّعليمي في بعض هذه البلدان عن بقيتها، وحتى لو اختلفت المناهج والكتب المدرسية فيما تحتويه، وحتى لو اختلف حجم المدارس الخاصة بالنسبة إلى المدارس الرسمية. ومع اختلاف البلدان العربية في كثافتها السكانية وفي ثرواتها المادية، وفي مستويات معيشتها، فإن التشابه يستلفت النظر، ويمثّل ظاهرة تستحق الدراسة بإيجابياتها وسلبياتها.[1] ومن هنا يجوز لنا أن نتحدث عن التّربية والتّعليم في الوطن العربي في مجملها بنفس الوتيرة والآلية التي نتحدث بها عن النظام الاقتصادي أو السياسي العربي، إذ أن القواطع الثقافية والتاريخية والقيمية الموجّهة لهذه الأنظمة إنما هي قواطع تكاد تكون متطابقة في جوهرها وموجّهاتها، وإن اختلفت في بعض جزئياتها وأنظمتها وممارساتها.

وبديهي أن نذكّر في هذا الاستهلال بحقيقة لها كثير من المغازي في فهم النظام العربي وتقاليده وإرثه وبعض الإشكاليات التي تواجهه، وهي " أن الدّول العربية قد اقتبست نظم التّعليم الحديثة عن بعض الدّول الغربية. وقد تم هذا الاقتباس في بعض الحالات عن طريق النقل المباشر من الغرب، وتم في بعض ثان عن طريق نقل النموذج الغربي. كما تم في بعض ثالث عن طريق الجمع بين كلا الأسلوبين. وكانت الدوافع إلى الاقتباس أو النقل أمورا تتّصل بالرغبة في تطوير الإدارة وتطوير وظيفة السلطات الرسمية "[2]. والتأثيرات الثقافية المرتبطة بالنماذج المستوردة، ما زالت بصماتها واضحة في آليات تسيير الأنظمة الإدارية والتدريسية في الدّول المستوردة.

فالتّربية كنظام اجتماعي مفتوح، تتأثّر وتؤثّر إلى درجة كبيرة بالإطار الثقافي السائد في البيئة المحيطة محليا وعالميا. فالتّربية عملية اجتماعية تعكس فلسفة المجتمع

---

[1] حامد عمار : مرجع سابق، 1992، ص 181.

[2] اليونسكو، تعليم الكبار والتنمية : " مختارات من مستقبل التّربية "، بيروت 1982، ص 103.

وتاريخه ومدى تطوّره، وتعبّر عن طموحه وآماله. ومن هنا تختلف النظم التّعليمية في المجتمعات كليا أو جزئيا باختلاف الظروف الثقافية والاجتماعية والسياسية الاقتصادية. وكلما كانت هذه الظروف متقاربة ، ظهرت نظم تعليمية متقاربة في فلسفتها وأهدافها وأنماطها، وكلما تباينت هذه الظروف، ظهرت أنظمة تعليمية متباعدة في مدخلاتها ومخرجاتها. وهكذا تؤثّر القوى الثقافية بصفة مستمرة في تطوير النظم التّعليمية.[3]

وتتأثّر الأنظمة التّعليمية بالأوضاع السكانية وخصائصها، والعوامل الجغرافية والاجتماعية والتكنولوجية التي تلقي جميعا بظلالها ومؤثّراتها على النظام التّعليمي وتبلوره وتشكّله، وتخلق بطبيعة الحال إشكالياته التي لا مفرّ من التعامل معها. إن هذا الأمر يستدعي إيضاح أهم العوامل المؤثّرة في تشكيل النظام العربي وتحدّيد ملامحه ومشكلاته. فنظرة فاحصة للإحصائيات والبيانات حول الواقع في الوطن العربي تشير إلى أن الوطن العربي يحتل منطقة جغرافية منبسطة تبلغ مساحتها 13.6 مليون كم2، وتمتد على قارتين، وتقع ثلاثة أرباع المساحة تقريبا في إفريقيا، ويتجمع السكان بالذات على شواطئ البحار وضفاف الأنهار، وسط مساحات شاسعة من الصحاري، وتبلغ المسافة بالعرض بين أبعد نقطتين – وهما الرأس الأبيض من موريتانيا ورأس الحدّ في عمان – 7.000 كم، أي سدس قطر الكرة الأرضية. وتتمثّل أهمية المساحة في العمق الاستراتيجي من ناحية، وإمكانية توزيع البشر والقدرات الصناعية من ناحية ثانية، واحتمالات الكشف عن موارد منجمية من ناحية ثالثة. وفي هذا المجال، تتجاوز مساحة كل من السودان والجزائر والسعودية مليوني كم^2 (2.506، 2.382، 2.150 على التوالي). وتتراوح بين 250 – 500 ألف كم^2 مساحة كل من اليمن (582)، وعمان (300)، والمغرب (447)، والعراق (437)، وبين 100 – 200 ألف كم^2 كل من سوريا (185)، وتونس (164)، وتقل مساحة بقية الأقطار العربية

[3] عبد العزيز بن عبد اللـه السنبل وآخرون : مرجع سابق، 1998، ص 32.

عن 100 ألف كم². وهكذا فمن بين البلدان ذات المورد البشري والتـي تتمتـع بمـساحة كبـيرة نـسبيا، نجد السودان، والجزائر، والسعودية، ومصر.[1]

وتشير التقديرات إلى أن عدد سكان الدّول العربية ارتفع خلال عـام 1994 بمعـدل يقـرب مـن 2.5 ليبلغ نحو 245 مليون نسمة. ومن المتوقع أن يرتفع هذا العدد إلى حوالي 290 مليـون خـلال عـام 2000، وتستأثّر مصر وحدها بحوالي ربع سكان الدّول العربية، إذ يبلغ عدد سـكانها حـوالي 58 مليـون نسمة، ويفوق عدد السكان في ثلاث دول العشرين مليون نسمة وهي السودان (29 مليون)، والجزائـر (27 مليون)، والمغرب (27 مليون)، أما الدّول التي لا يتعدى عدد سكانها مليون نسمة فهي قطر (593 ألف)، والبحرين (558 ألف)، وجيبوتي (570 ألف). ويعتبر معدل النمو السكاني في الدّول العربية أعلى المعدلات في العالم، حيث يبلغ المعدل المتوسط للعالم 1.7 % ويبلغ المتوسط للدول الـصناعية المتقدمـة 0.7 %، ومن بين الدّول العربية، بلغ معدل نمو السكان في لبنـان حـوالي 4.1 %، وفي الأردن حـوالي 3.7 %، وفي البحرين حوالي 3.6 %، وفي سوريا والـسودان 3 %، وفي العـراق 2.3 %. ويرتفـع معـدل النمـو السكاني في بعض الدّول العربية نتيجة عامل الهجرة الخارجية، حيث بلغ في قطر 7.7 %، وفي الإمـارات 7 %، وفي ليبيا 4.2 %، وفي عمان 3.6 %.[1]

وتختلف نسب النمو بين سكان الحضر والريف نتيجة لعوامل الثقافة والعادات والهجرة. ومن الملاحظ أن الكويت والإمارات والسعودية تتميّز بغلبة سكان الحضر، حيث بلغت نسبتهم إلى مجموع السكان 96 %، 84 %، 80 % على التوالي. وبالمقارنة، بلغـت هـذه النـسبة 34 % في الـيمن، و26 % في الصومال، و25 % في السودان، و13 % في عمان. وتشكّل النسبة المرتفعة لسكان الحضر في بعض الدّول العربية عبئا عـلى الموازنـات الحكوميـة بـسبب الحاجـة للتوسـع في تقـديم خـدمات الرعايـة الـصحية والميـاه المأمونـة والـصرف الـصحي، إذ تتفـاوت نـسب الحـصول عـلى هـذه الخـدمات بـين الريـف

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي. مرجع سابق، 2000، ص 36.

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 37.

والحضر، فتبلغ هذه النسب 75 %، و55 %، و32 % في الريف، وترتفـع إلى 98 %، و97 %، و89 % في الحضر على التوالي.[2]

ويعيش سكان الوطن العربي مرحلة " التحوّل الديمغرافي " والتي تتّصف بالانخفاض المستمر في الوفيّات، مع بقاء معدل المواليد العالي على حاله، أو انخفاضه بـبطء شـديد. ومـن المفـترض نظريـا أن تنخفض معدلات المواليد تدريجيا في المستقبل إلى أن تصل إلى مستوى معدل الوفيات، بحيـث يحـدث توازن جديد ويستقر حجم السكان على حاله، ويسمى ذلك " بالتوازن الحديث " مـثلما هـو الحـال في المجتمعات الصناعية المتقدمة.

يتميّز السكان العرب بأن أغلبيتهم من الأطفال والفتيان، فأكثر من 50 % من إجـمالي الـسكان دون سن العشرين، وهذه نتيجة منطقية لارتفاع معدلات الخصوبة في الـوطن العـربي، ويترتـب عليهـا تداعيات أخرى مهمة اجتماعيا وسياسيا. فهذه النسبة العالية من الأطفال والفتيان في الوقـت الحـاضر، تعني أن معدلات الخصوبة المرتفعة ستستمر لجيلين مقبلين على الأقل، وبالتالي ستكون نسبة المنتجـين إلى غير المنتجين في قوة العمل منخفضة، فهي لا تتجاوز حاليا 25 % في المتوسط، مقارنة بحـوالي 55 % في المتوسط في المجتمعات الغربية.

وتتّصف الدّول العربية بضيق المساحة الزراعية إذ تبلغ 4.7 % من مـساحة المنطقـة العربيـة، وتنخفض هذه النسبة إلى ما دون 2 % في سبع دول عربية، وترتفع معدلات البطالة حتى بين خريجـي الجامعات والحاصلين على الشهادات العليا، وذلك نتيجة لاختلال أسواق العمل ونظـام التّعلـيم العـالي في معظم الدّول العربية، وتزايد الطلب على المياه وظهور بوادر العجز فيه بكميات كبيرة.[3]

إن الوطن العربي يعبر الألفية الثالثة في وضعية يزداد فيها الاعتماد على سوق الـدّول الـصناعية المتقدمـة والارتبـاط بالـشركات الدّوليـة، ويـستمر التفـاوت في الـرؤى

---

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المرجع السابق ص 37.

[3] مركز دراسات وبحوث الدّول النامية، " رؤية جديدة " العدد الثالث 1996، ص 46.

والدخل بين الأنظمة العربية،[1] ويتضخم الإنفـاق الحكـومي فيـه في نفـس الوقـت الـذي لم تـنم فيـه الإيرادات العامة على نحو يتناسب مع تزايد النفقات العامة، واتجـه الإنفـاق إلى أنـشطة غـير منتجـة، كالإنفاق على الإعلام والإدارة والدفاع والأمن، والاعتماد المتزايد على القروض والمساعدات الأجنبية، مما فاقم من عبء المديونية وظهور العجز في الموازنات العامة.[2] وهذه العوامـل والأسـباب، سـاهمت في تشكيل النظام التربوي العربي، وأدت إلى خلق بعض إشكالياته وإخفاقاته. ولا يمكن أن يفهم واقع هذا التّعليم وتحدّياته بمنأى عن فهم الأسباب آنفة الذكر. وملخّص القـول، إن كثـيرا مـن الإشـكاليات التـي يعاني منها النظام التربوي العربي، ليست بالضرورة إشكاليات مستنبتة من داخل النظام نفسه، إنما هي في كثير من الأحيان انعكاسات فرضتها اعتبارات موضوعية محيطة به واصطلى بنيرانها.

وقد يكون من العبث والإجحاف أن نركز في هذا الفصل على الإشـكاليات التـي تواجـه التّربيـة والتّعليم في البلدان العربية دون الإشارة إلى النواحي الإيجابية والإنجازات. يقول الدكتور المفكر محمد عابد الجابري : " لا أحد يستطيع أن ينكر ولا يجوز أن يتجاهل حقيقة أن التّعليم في الوطن العربي قـد خلق خلال العقود الأخيرة وضعية جديدة تماما. إن جيل الشباب اليوم، يختلف اختلافا كبيرا إن لم نقل جذريا عن أجيال الشباب بالأمس. ويكفي لإدراك هذه الحقيقة أن يقارن الأب الكهـل اليـوم حاله يوم كان في مثل عمر أولاده بحال الشباب اليوم. إنه سيلاحظ فرقا كبيرا واسـعا بـين الحـالين سواء على صعيد الوضعية الاقتصادية والاجتماعية، أو على مستوى المعارف العامة، أو على صـعيد المعرفة بلغة أو لغات أجنبية، أو الانشداد إلى وسائل الاتصال الحديثة وبالتالي الانفتاح على العالم. ... لقد أسفر انتشار التّعليم وما رافق ذلك من غـرس بنيـات اقتـصادية حديثـة وإقـرار خـدمات اجتماعية واتساع نطاق عالمية الإعلام والأفكار... أسفر ذلك كله عن الـبروز التـدريجي – البطـيء حقا ولكن الحاصل فعلا لـ " الفردية " بالمعنى الحديث والمعاصر للكلمـة ".[3] بمعنـى إنّ التّعلـيم

---

[1] محمد نبيل نوفل : مرجع سابق، 1997، ص 179 – 186.

[2] محيا زيتون. مرجع سابق، 1996، ص 6 – 11.

[3] محمد عابد الجابري : مرجع سابق، 1996، ص 2 – 6.

أسهم في إعادة فهم وترتيب الانتماءات القبلية والاجتماعية والطائفية بصورة تحفظ للفرد هويته وكينونته وشخصيته، بعيدا كل البعد عن الذوبان المطلق في الانتماء الضيق. ومن هنا بدأت تبرز في المجتمع العربي مقولات وتوجهات تدعو إلى حقوق الإنسان والديموقراطية وتفعيل دور المرأة، والمحافظة على البيئة، وتكوين المجتمع المدني، وحريات الصحافة، وهذه ما كانت لتكون لولا تزايد الوعي والتفتح المرتبطين بالتّربية والتّعليم.

ولعل أهمّ النواحي الإيجابية للتعليم في الوطن العربي، التطوّر في استيعاب الطلبة والتوسع في معدلات القيد، وتزايد أعداد المدرسين، واستمرارية مجهودات محو الأميّة، والبدء في توظيف الحاسوب في التّعليم في بعض البلدان العربية على نطاق ضيق، والقيام ببعض التجارب الريادية المتناثرة هنا وهناك في أجزاء متفرقة من الوطن العربي. هذه التطوّرات الكمية النسبية في الواقع التربوي العربي، جعلت " الخطاب السياسي الحالي في المنطقة العربية يركّز على الاهتمام بالتّعليم، إلا أنه يبدو أن المسافة لا زالت جد بعيدة بين اتجاهات الخطاب السياسي وبين تحقيق محتواه في الواقع. وإن كان لنا أن نعلّق بكلمة على هذا الوضع التّعليمي، فليس إلا أن نؤكّد بأن المنطقة العربية قد دخلت إلى القرن الحادي والعشرين بجدول أعمال متأخّر إلى حد بعيد ".[1]

ليس خافيا على أحد أن التّعليم في الوطن العربي، مثله مثل التّعليم في بقية أرجاء المعمورة، تعتريه مشكلات وصعوبات تحد من كفايته وفاعليته. وليس في تصورنا أن نتطرّق لكل شاردة وواردة من هذه الإشكاليات، إنما نسعى لإبراز أهم الإشكاليات التي تستدعي وقفات جادة إن أردنا التطوير وإن أردنا التغيير. ونناقش في الجزء التالي أهم هذه الإشكاليات :

[1] محمد نعمان نوفل : " توقع التغيرات الكمية الأساسية في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعي في المنطقة العربية ". ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 2000، ص 41.

أولا : إشكالية السياسات التربوية :

هناك خلل أساسي في التسلسل المنطقي للمقومات الأساسية للنظام التربوي في البلدان العربية، يتجلّى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية، وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها (من أهداف عامة إلى أهداف للمراحل فأهداف للمناهج، فأهداف للمواد وصولا إلى الأهداف السلوكية)، كما يتجلّى في ضعف التسلسل والترابط بين الأهداف العامة للتربية والسياسة التربوية والاستراتيجية والتخطيط التربوي.[1]

إن مسألة تطوير النظام التربوي في البلدان العربية، ليست مسألة فنية فحسب، يكفي فيها تجويد أدوات التّربية ووسائلها وتجديدها وتحدّيثها، بل المسألة كل المسألة، كما يذكر عبد اللـه عبد الدائم، هي في عجز الدماغ المفكر للنظام التربوي، نعني فلسفته وسياسته وأهدافه، عن تحدّيد مقاصده تحدّيدا واضحا، وعن رسم أولويات وظيفية وفعالة للعمل في شتى الميادين، وتستجيب لما يرجوه المجتمع في حاضره ومستقبله من النظام التربوي... هذا الخلل هو الذي يفكك الروابط بين التّربية وحاجات التنمية الشاملة ويجعل التّربية في معظم البلدان العربية عاجزة عن أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في بناها المستجدة المتطوّرة.[2]

وتتّصف السياسات التربوية في الدّول العربية بالجمود، ولا تخضع في الغالب للتطوير والتحدّيث والتغيير وكأنها من الثوابت العقائدية. ومن هنا يلاحظ أن صناعة التغيير لا تحدث في الغالب نتيجة لاعتبارات استراتيجية أو فلسفية، إنما تأتي استجابة لمتغير طارئ، أو حدث عالمي، أو رغبة واجتهاد ورؤية شخصية للقيادة العليا في الهرم الإداري، وما إن تتغير هذه القيادة حتى يتلاشى الإصلاح أو التغيير، لارتباطه بشخص أكثر من ارتباطه بإستراتيجية أو توجه مؤسسي نابع من حوار وطني تتشارك فيه القوى الحية وذات الرأي والرؤية في المجتمع. هذا الغياب للرؤية الاستراتيجية،

---

[1] عبد اللـه عبد الدائم : مرجع سابق، 1993، ص 222.

[2] عبد اللـه عبد الدائم : المرجع السابق، 1993، ص 223.

أدى إلى تخبّط بعض الأنظمة التربوية ودخولها في متاهات أرادت بها إحداث تغيرات وإصلاحات، وانتهت إلى غير ذلك نظرا إلى غياب الرؤية والاستراتيجية المتماسكة لأولويات الإصلاح وطرائقه. إن الدّول العربية مدعوّة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، إلى إعادة النظر في استراتيجياتها ورؤاها وخططها وفق معطيات المرحلة الراهنة واحتياجاتها الواقعية، وأن يتم ذلك بطريقة موضوعية وعقلانية بعيدا عن الجنوح في الخيال والإصلاحات الطوبائية.

ثانيا : إشكالية التطوير التربوي :

يرتبط بقضية السياسات والفلسفة التربوية، مسألة غاية في الأهمية وهي مسألة التخطيط التربوي الذي يعتريه ما يعتريه من صعوبات وتحدّيات في الوطن العربي، أهمها قصور البحث الذي يعدّ الدعامة الأساسية لأي تطوير وتحدّيث جاد. فما يخصّص للبحث العلمي من موارد وإمكانات لا يزال في مستويات متدنّية من إجمالي الناتج القومي للدول العربية. وما يخصّص للأجهزة التربوية من موارد مالية لدعم البحث العلمي يقل بكثير عن نظيراتها من الأجهزة العلمية. ويمكن الاستدلال على تواضع الجهد العلمي العربي بعقد المقارنة مع إسرائيل، والتي تمثّل حاليا تحدّيا تكنولوجيا للوطن العربي خاصة في ضوء المشروعات الشرق أوسطية. فرغم أن سكان الوطن العربي يفوقون سكان إسرائيل بنحو 40 ضعفا، كما أن لديهم عددا أكبر من الجامعات، إلا أن النتاج العلمي في شكل بحوث منشورة في المجلات المرجعية الدّولية لمجموع البلدان العربية يقترب من نصف النتاج العلمي لإسرائيل.[1]

والتحدّي الثاني الذي يواجه مجهودات التخطيط التربوي هو قصور الإحصائيات وقدمها وصعوبة الحصول عليها. " فعلى الرغم من توافر نظم للمتابعة الإحصائية في مجال التّعليم في جميع البلدان العربية، وتوافر قواعد حديثة للبيانات في أغلبها، إلا أن الحصول على البيانات في صورتها الإحصائية البسيطة يتّسم بصعوبة شديدة فضلا عن القدم النسبي للبيانات، وهذا راجع بالأساس إلى عدم وجود سياسة

[1] انظر أنطوان زحلان : العرب وتحديات العلم والتقانة، تقدم من دون تغيير، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، 1999.

واضحة وملزمة لنشر البيانات الإحصائية في المنطقة العربية خاصة مستوى الالتزام بالنشر على المستوى الدّولي بما يتيح إمكانات المقارنة مع النظم التّعليمية المختلفة في البلدان الأخرى، ويظهر ذلك جليا مما هو متوافر من بيانات على مستوى البلدان العربية ضمن قواعد بيانات اليونسكو والبنك الدّولي والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.[1]

وتتّسم مراكز البحوث والتطوير التربوي في الوطن العربي بمحدودية إمكاناتها، ومستوى القيادات العاملة فيها، وغياب الرؤية وضبابية الأولويات، الأمر الذي لا يمكّنها في الغالب من أداء المهام الصعبة المناطة بها على الشكل المأمول.

ثالثا : إشكالية النظم الإدارية والإشرافية :

يرى بعض الباحثين أن أزمة التّعليم في الوطن العربي لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد، وإنما تنبع في أساسها من أزمة إدارة التّعليم. فالبلدان العربية عامة غنية بمواردها ولكنها فقيرة في إدارة هذه الموارد، وإدارة التّعليم مسؤولة عن إدارة وتوجيه أهم هذه الموارد، وهي الموارد البشرية وتنميتها.[3] وهذه النتيجة متّسقة مع نتائج دراسات مقارنة عدة قام بها البنك الدّولي لتقييم مردودية القروض الممنوحة للدول النامية، وبيّنت أن مردودية القروض تتأثّر إلى حد كبير بمدى كفاية وفاعلية التنظيم والضبط الإداري في هذا البلد أو ذاك.

وبالرغم من تزايد الاهتمام بقضايا الإدارة التربوية في العديد من البلدان العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، ومع الاعتراف بالتجديدات التي طرأت على البنى الإدارية لوزارات التّربية والتّعليم والإدارات الإقليمية والمحلية، إلا أن إدارات النظام التّعليمي لا تزال مثقلة بالعديد من المشكلات، مما يقلّل من قدرتها على الأداء الفعّال. فجهود تطوير الإدارة التربوية في الوطن العربي وتحدّيثها قائمة على أساس جزئي ينحصر في أغلب الأحوال في محاولة دمج بعض أشكال تكنولوجيا المعلوماتية والتقنيات الإدارية الحديثة داخل نظم فرعية للإدارة التّعليمية. فالمفاهيم الحديثة والمتطوّرة للإدارة التربوية التي تنقلها من مجرد عمليات تسيير روتينية للوظائف

---

[1] صلاح الدين أحمد جوهر. مرجع سابق، تونس 2000، ص 10.

الإدارية إلى عمليات قيادة وابتكار وإبداع قوامها : التخطيط الاستراتيجي، والتنسيق الفعال، والتنظيم المؤسّسي، والتقويم الشمولي، لم تصل إلى قلب الإدارة التّعليمية وجوهرها في العديد من النظم التربوية العربية. وبما أن الإدارة أصلا هي المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح التّعليم وتطويره، فإن الحاجة ملحّة الآن، إلى التحوّل الجذري من الأنماط الإدارية الراهنة إلى أنماط جديدة تتّسم بالرؤية المستقبلية، وتتميّز بالقدرة القيادية لتحريك المؤسسة التربوية، ودفعها بما يتلاءم مع متطلبات الإصلاح المنشود.[1]

ولقد أوضحت كثير من الدراسات العربية أن هناك قصورا في مدخلات منظومة إدارة التّعليم، إذ أن هناك ضعفا واضحا في الإعداد المهني لمديري إدارات التّعليم ومديري المدارس، وضعفا في الإمكانات التي يجب أن توفّر للقيادات التربوية على مستوى المركز أو على مستوى مديريات إدارات التّعليم أو على مستوى المدرسة، وأن هناك ضعفا في عمليات التدريب في أثناء الخدمة للمديرين، وضعفا في معنويات القائمين بالإدارة في مختلف المستويات نظرا إلى مركزية صناعة القرارات، وإلى عدم التوازن بين المسؤوليات والمهام الوظيفية والسلطات والصلاحيات المفتوحة لمستويات الإدارة المختلفة، يضاف إلى ذلك غياب التخطيط، وضعف التنسيق بين الأجهزة المسؤولة عن أداء النظام التّعليمي، وضعف استجابة عمليات التنظيم وهيكلية النظام الإداري للمستجدّات الإدارية الحديثة التي فرضتها ثورة المعلومات، وضعف فعالية نظم تقويم الأداء، وضعف عمليات ربط مؤسسات التّعليم بالبيئة المحيطة.[2]

وتتّفق هذه المرئيّات مع معطيات عدد من الدراسات الميدانية. فلقد أكّدت دراسة منال رشاد، ضعف العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وأن البيروقراطية والروتين اللذين تفرضهما اللوائح والقوانين هما اللذان تسيّران أمور العمل، وأن

---

[1] عزت جرادات ومنى مؤتمن عماد الدين. التجارب العالمية المتميّزة في الإدارة التربوية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000، ص 1.

[2] محمد سيف الدين فهمي وصلاح الدين جوهر : " تطوير الإدارة التربوية في ضوء التجارب العربية والعالمية، وثورة الاتصالات والمعلومات ". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000، ص 5 – 6.

المديرين ما زالوا ينفردون في اتخاذ القرارات المدرسية، وهذا يؤكّد ضعف الممارسات الإدارية على المستوى المدرسي، أو إنها بعيدة عن الاتجاهات الحديثة في الإدارة والتي تعتمد على الديمقراطية والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات المدرسية .[1]

وتؤكد دراسة زينب زكي أنه ما زال المديرون يستخدمون الشّدة والقسوة والحزم، ويرفضون التجديد والابتكار، ويميلون لعدم تفويض السلطات، وللتقوقع داخل المكتب، والمحافظة على النظم التقليدية، وعدم رغبة القيادات التربوية في تطوير معلوماتهم وخبراتهم في مجال الإدارة والعلاقات الإنسانية، وعدم اهتمامهم بظروف المعلمين الخاصة ومشاكلهم وحاجاتهم، وضعف عمليات الاتصال بين المدرسة والبيئة المحلية، وكذلك ضعف العلاقات الإنسانية بين المدرسة والبيئة المحلية .[2] وهذا يؤكد أن الإدارات التربوية العربية ما زالت بعيدة كل البعد عن التجديد والتطوير، وأنها ما زالت ترغب في ممارسة الأساليب التقليدية القديمة التي تكرّس سلطة المدير والتي ثبت فشلها عالمياً.

كما تشير دراسة حسن عبد المالك محمود إلى أن المناخ المدرسي لا يساعد على تحقيق الأهداف الإشرافية بدرجة كبيرة، كما أن المداولات الإشرافية تتم خلال فترة زمنية قصيرة لا تكفي لمناقشة هادفة، وتحدث مرة واحدة خلال العام الدراسي، ولا تحقق أهدافها، وهي تتّسم بالطابع التفتيشي، وتركّز على كشف الأخطاء ومحاسبة المعلمين وبحث الأمور الروتينية الهامشية.[3]

هذه الممارسات الإشرافية ما زالت تقترب من ممارسات الإشراف التقليدي الذي يعتمد على محاسبة المعلمين ومعاقبتهم، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لعملية التعلم، ويبتعد عن الأساليب الحديثة للإشراف الديمقراطي الحديث الذي يستخدم

---

[1] منال رشاد عبد الفتاح ، العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التّربية، 1993.

[2] زينب زكي محمد، دور العلاقات الإنسانية في فعالية الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، بنها، جامعة الزقازيق، 1993.

[3] حسن عبد المالك محمود، المداولة الإشرافية بين الموجّه الفني والمعلمين. دراسة تقويمية، كلية التّربية، جامعة الأزهر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي الثالث، الإسكندرية، المجلد الثاني 1996.

الإشراف بالأهداف أو الإشراف الإكلينيكي أو الإشراف متعدد الوسائط أو الإشراف التعاوني، والتي تسهم بطريقة فعالة في تحسين فاعلية التعلم وتطوّرهـا، وتـترك آثـاراً إيجابيـة لـدى المعلمـين، وترفـع الـروح المعنوية، وتزيد الدافعية نحو العمل، وتحقق الأهداف التّعليمية والإشرافية .

إن تفعيل إدارة نظام التّعليم، وزيادة قدرتها على تحقيق أهـدافها ومواجهـة التحـدّيات التـي تقابلها والمشكلات التي تواجهها يتطلب بالضرورة توافر قيادات مدرّبة، واعية على أعلى مستوى، ذات قدرات متميّزة، وأنه يجب أن يتوافر لهذه القيادات المعرفة العلمية الرصينة بمفاهيم الإدارة التّعليمية الحديثة وأساليبها وتقنياتها، كما يجب أن يتوافر لها أيضا الخبرات والمهارات الإدارية التي تتراكم نتيجة الخبرة المباشرة بمختلف جوانب العمل الإداري التربوي. مـن أجـل ذلـك فـإن حـسن اختيـار القيـادات وتوفير السبل المناسبة للكشف عنها وتنمية قدراتها يصبح أمرا واجبا وضروريا.[1]

ورغم أهمية تطوير هذا الجانب المهم من المنظومة التربوية، إلا أنه لابد مـن الإشـارة إلى " أن ظروف الكثير من البلدان العربية لا تسمح لها بإنفاق المزيد من الأمـوال عـلى مرفـق التّعلـيم بـسبب التضخم الهائل في أعداد التلاميذ عاما بعد آخر، ومن ثـمّ يـصبح ضروريـا الاهـتمام بـالإدارة التّعليميـة بهدف تحسينها وزيادة كفايتها، وعلاج مصادر الهدر، والحد من سرعة التصاعد في حجم الإنفـاق عـلى التّعليم. إن الإدارة التّعليمية في الوطن العربي بحاجة إلى ثـورة في مجـالات العمـل الإداري. وهنـا تـبرز أهمية التكنولوجيا وإمكان الاستعانة والاستفادة بها في إحداث الثورة الإدارية التي نحتاجها ".[2]

وينبغي أن نؤكد في هـذا الـصدد عـلى أهميـة ضـبط مـسألة الجـودة النوعيـة في الإدارة، والتـي مـن بـين أهـم عناصرهـا التوجـه نحـو اللامركزيـة، وأنـسنة الإدارة، وتطبيق مبادئ المساءلة، والتركيز على الإنتاج والإنتاجية، وتنمية مهارات إدارة الوقت،

---

[1] محمد سيف الدين فهمي وصلاح الدين جوهر : مرجع سابق، 2000، ص 15.

[2] صلاح الدين جوهر : مرجع سابق، 2000، ص 16.

وتوظيف التكنولوجيا، وتوسيع المشاركة في صنع القرار، وفتح قنـوات الحـوار بـين مـستويات القيـادة الإدارية التربوية.

رابعا : إشكالية السلطوية في التّربية العربية :

ترتبط مسألة السلطوية بالإشكالية الـسابقة أي إشـكالية النظـام الإداري التّعليمـي. ونظـرا إلى خطورة هذه المسألة السلوكية الثقافية، رأينا إبرازها في محور مستقل لإثارة التفكير حولها، إذ أنه يندر أن يتحدّث عن هذه القضية بشفافية حتى كأنها أصبحت جزءا من الممنوعات الثقافية (التابو).

فالسلطوية ظاهرة تتفشّى في كثير من أنظمة التّربية والتّعليم في الـوطن العـربي، فتعمـل عـلى الحد من كفايتها وفاعليتها، وتسهم في إعاقة تحقيقها لأهدافها. فالجو الذي يسيطر على عدد كبير مـن المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الـذي يعمـل عـلى تعطيـل طاقـات النمـو، ويـؤدّي أحيانا إلى رفض الطالب للمؤسسات التربوية والتّعليمية، وللعلم بـشكل عـام. كـما أن للتربيـة العربيـة بنيتها وتوجهاتها وأساليبها التي تعمل في كثير من الأحيان على تكـريس منـاخ الـسلطوية. والـسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلا من التركيز على الحرية الفردية، أو هي ممارسة القـوة لـذات القوة ؛ ومن وسائلها استخدام القوة والعقاب وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحـراج وغيرهـا. كـما أن التّربية العربية عملت أحيانـا كـأداة لتخليـد التـسلّط الاجتماعـي مـن خـلال تنـشئة الأطفـال عـلى الخضوع والتبعية، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسّفية. فابتـداء مـن البيـت ومـرورا بالمدرسـة وانتهاء بالجامعة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، يتم التعامل مع الفرد في بعض الأحيان بطريقـة عنيفة ولا إنسانية وجامدة تقوم أساسـا عـلى إصـدار الأوامـر وفرضـها دون مـشورة أو مناقـشة، حتـى تعودت الأجيال الحديثة في كثير من البلدان العربية على أن يفكر لها آخرون في كل ما يتعلّـق بحياتهـا ومستقبلها وشؤونها، وما عليها سوى السمع والطاعة. فقـد شـكلت نفـسية التلقـي عقليـة غـير قـادرة على النقاش والإقناع. لقد طغت السلطوية على بعض جوانب التّربيـة العربيـة حتـى كـاد يـسودها مـا أسماه عبد اللـه عبـد الـدائم ب " نهـج اغتيـال العقـول والنفـوس ". وقـد فـشلت تلـك التّربيـة، كـما

يقول حسن الإبراهيم، في تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم وهو " خلق الملكات النقدية والفكر المستقل ". ويربط الإبراهيم هذا الفشل بظاهرة السلطوية. إن السلطوية التربوية تظهر جلية في عدد من جوانب العمل التربوي العربي كالمناهج وطرق التدريس والإشراف التربوي والإدارة التربوية وغيرها. وتعود أسبابها إلى عوامل كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية وتاريخية... الخ. فالسلطوية هي سمة أساسية لبعض النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية العربية.[1]

وعند الملاحظة المتأنّية الدقيقة، نستشفّ أن كثيرا من العلاقات في النظام التّعليمي تشوبها شوائب التسلّطية. فأساليب التلقين والتّعليم المباشر الموجّه من السلطة إلى المتلقي، وهيمنة المدراء وبقاؤهم لسنوات طويلة في الإدارة، وعدم إتاحة الفرصة لغيرهم لأسباب مختلفة، وفرض المناهج على الأساتذة، والعلاقات المتوتّرة دائما بين الأساتذة وموجّهيهم، وعقاب الطلاب البدني أو النفسي جميعها مؤشرات تنبئ عن تفشّي التسلّطية البغيضة في أنظمتنا التربوية التي تؤدي إلى انعكاسات تؤثّر في كفاية وفاعلية العملية التّعليمية والتعلمية.

ولعل هذا الجانب التسلّطي، أبرز ما يتّضح في المسألة الإدارية، ويتضح ذلك في المركزية المتطرّفة، والبعد عن الجوانب الإنسانية، وإهمال احتياجات الآخرين، والبعد عن المرونة، والشللية. " إن سلطوية الإدارة المدرسية تجعل المعلم أقل رضى عن مهنته، وأقل انتماء لها، وأكثر استعدادا لاستبدالها بمهنة أخرى عند أول فرصة عمل بديلة تتوفر له.[2] وإذا كان الأمر بهذه الأهمية، فينبغي التفكير جديا في أساليب حديثة لتخليص أنظمتنا الإدارية التربوية من هذا الداء الذي ينخرها، وهذا يلزم أولا إعادة النظر في أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال في الأسرة والمدرسة، بحيث تتجه هذه التنشئة نحو الوجهة الإنسانية والديموقراطية واحترام الآخرين وتقديرهم، واحترام الرأي والرأي المعاكس، وتعوّد العمل بروح الفريق والانفتاح والحوار. إن تنشئة على هذا الغرار قد تؤدي بعد عقود من الزمن إلى تغيير البنية العقلية للمجتمع.

[1] يزيد عيسى السورطي : المرجع السابق، ص 235 – 236.

[2] يزيد عيسى السورطي : المرجع السابق، ص 253.

هذا على المدى الطويل، أما على المدى القصير فهناك حاجة ملحّة لحسن اختيار من توكل إليهم المسؤوليات الإدارية التربوية في الدّول العربية، وصقلهم وتدريبهم باستمرار على الأساليب الإنسانية الحديثة في إدارة الأفراد، وربما يستدعي الأمر إيفادهم في بعثات خارجية للتدريب على الأساليب المتطوّرة في إدارة الأنظمة التّعليمية.

إن الدور الأساسي الذي تقوم به الإدارة التّعليمية والمدرسية، هو خلق المناخ المساعد على التّعليم والتعلم، فمتى انتشرت الأساليب التسلّطية والدكتاتورية، فلا يمكن لتنشئة واعدة أن تنمو وتترعرع إلا بالصدفة، ولا يمكن لمجتمع أن يبني مستقبل أجياله على الصدفة.

خامسا : إشكالية الإنفاق على التّعليم وتمويله :

تولي الدّول العربية عناية بالغة لنشر التّعليم وتعميمه، وتخصّص لذلك موازنات جيدة. والواقع أن هناك مؤشرات مزعجة على تدني القيمة الحقيقية لمخصّصات الإنفاق على التّعليم في البلدان العربية. لقد ارتفع الإنفاق على التّعليم في البلدان العربية بالأسعار الجارية من 18 بليون دولار إلى 28 بليونا في 1995، ولكنّ معدل الزيادة منذ عام 1985، كان أقل بكثير من الفترة (1980 – 1985). أما إذا أخذنا في الاعتبار معدلات التضخم، وقد كانت شديدة الارتفاع في كثير من البلدان العربية، لتبيّن أن القيمة الحقيقية للإنفاق على التّعليم في البلدان العربية كان في انخفاض منذ بداية الفترة المدروسة.[1] وتوضح المؤشرات أن الظروف الاقتصادية لكثير من الدّول العربية لا تمكّنها من تعزيز وزيادة نفقاتها على التّعليم، وذلك بسبب الزيادة السكانية المذهلة والتضخم العالمي وارتفاع كلفة التجهيزات والتقنيات التّعليمية، مما سيؤثر حتما على نوعية التّعليم التي يثار حولها أكثر من سؤال وسؤال كما وضحنا سابقا.

" ورغم تزايد الإنفاق العام على التّعليم بشكل مطلق، وكنسبة من الناتج القومي الإجمالي فيما بين 1980 و1992، إلا أن الإنفاق معبّرا عنه بمتوسط الإنفاق

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 2 – 3.

للفرد من السكان قد تراجع. ويرتفع نصيب المرتّبات في الإنفاق الجاري ليصل إلى نحو 94 % في حالة تونس وذلك خلال الفترة من أوائل الثمانينات وحتى أوائل التسعينات ". ولا يختلف الحال كثيرا عن هذا الوضع في بقية البلدان العربية. وهذه الوضعية لها انعكاسات غالبة على قضايا التطوير والبحث، وتبنّي التجارب الريادية، وتوفير التجهيزات، وتدريب المعلمين، وقس على ذلك.

ولمعالجة إشكالية الإنفاق والتمويل، انتهجت معظم الدّول العربية، باستثناء الجزائر، سياسة منح التراخيص لمؤسسات القطاع الخاص للاستثمار في الخدمات التربوية وفق ضوابط ومعايير مقنّنة. ولئن كانت هذه المؤسسات تحقق أرباحا طائلة في كثير من الدّول خاصة النفطية، إلا أن وجودها قد ساهم في تعميم التّعليم وتوفيره على نطاق واسع، وفوق ذلك تحسين نوعيته وجودته. ولئن كانت التراخيص تمنح الآن للاستثمار في التّعليم الأساسي والثانوي، إلا أن هناك دولا قد بدأت في منح التراخيص للمؤسسات للاستثمار في التّعليم العالي. وهذه الحركة، رغم أهميتها، تواجه تشددا سوف تعمل الظروف الاقتصادية وضغوط المؤسسات الاستثمارية على ذوبانه في قابل الأيام.

وبخصوص الأجور الحقيقية للعاملين في حقل التّعليم في الوطن العربي، باستثناء المدرسين الحكوميين في دول الخليج العربي، فإن الأجور والرواتب منخفضة، وغير مشجعة، ولا تتلاءم مع مستويات التضخّم وغلاء المعيشة، مما أدى إلى بروز ظاهرة الدروس الخصوصية، وفتور حماس المعلمين ولجوئهم إلى العمل الإضافي الذي لا يتناسب أحيانا ووضعيتهم وخصوصية مهنتهم، وهذه الأمور جميعا تنعكس على إنتاجيّة وأداء المعلمين وكفاية النظام التّعليمي.

سادسا : إشكالية جودة التّعليم ونوعيته :

يجمع الخبراء والمعنيون بالهمّ التربوي في الدّول العربية على أن مقتل التّعليم يكمن في تردي نوعيته وجودته. فلا يزال التوجه منصبّا على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمساءلة النوعية، وضبط إجراءاتها على كافة الأصعدة والمستويات، " إذ يغلب على التّعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار واللفظية والسلطوية وسيادة

الطابع التقليدي وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وعجز التّعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي، أو الوصول إلى كثير من الفئات المحرومة والانفصال عن عالم العمل وتعدّد الأنماط وتباينها بين تعليم حكومي وخاص، وطني وأجنبي، ديني وعلماني، وتدني مستوى المعلمين، إلى غير ذلك من العيوب والنواقص ". ونتيجة لهذا كله أصبح التّعليم في العالم العربي عائقا التنمية بدلا من أن يكون عنصرا فعالا في إحداثها، وقيدا يربط بالماضي ويدفع إلى الوراء أو إلى التغريب بدلا من أن يكون أداة لتطوير الحاضر ومواجهة المستقبل ودعم الهوية الثقافية العربية.[1] وهذا الرأي يتفق مع الدراسات الملحّة التي ترى أن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب على ناتج التعلم في الدّول العربية، وهي تدنّي التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطّراد التدهور فيها.[2]

ويؤيد هذه الآراء الدكتور محمد عابد الجابري إذ يقول : " إن اكتظاظ الصفوف والمدرجات بالتلاميذ والطلاب، جعل نسبة التلاميذ إلى المعلمين والطلاب إلى الأساتذة مرتفعة جدا، فصارت الطريقة التقليدية هي الوحيدة الممكنة، وأصبحت مهنة التّعليم حشو أدمغة المتعلمين بما أمكن من المعلومات بدل المساعدة على تنمية قدراتهم ومواهبهم وتوجيهها الوجهة التي تناسبها... والتّعليم السائد اليوم في الوطن العربي هو إما تعليم تقانيّ يصنع عقولا قانونية دغمائية، وإما تعليم ميثولوجي تلقيني يصنع عقولا راكدة أسطورية. والقاسم المشترك بين هذين النوعين هو غياب السؤال النقدي، سؤال : لماذا وكيف ".[3]

وتؤيد الشواهد والدراسات الميدانية هذا التدنّي في نوعية التّعليم. ومن الأمثلة ذات الدلالة بهذا الشأن حالة الأردن، وهي دولة عربية تتمتع بمستوى تعليمي متميّز على نطاق الوطن العربي. فقد كانت الأردن الدّولة العربية الوحيدة التي شاركت في أحد الاختبارات الدّولية لقياس مهارات التّعليم المختلفة في العلوم والرياضيات عام 1991/90، وذلك للطلبة الذين بلغوا 13 عاما من عمرهم. أما المحصلة فهي مخيّبة

---

[1] محمد نبيل نوفل. مرجع سابق 1996، ص 26 – 27.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 4.

[3] محمد عابد الجابري. مرجع سابق، بيروت 1996، ص 11.

للآمال، حيث حصلت الأردن على أدنى النتائج في كلا المجالين. وقد لوحظ أيضا أنه بينما حقق الطلبة الأردنيون درجات عالية في مجال معرفة المفاهيم والحقائق العلمية، فإن إنجازهم كان متدنيا في المهارات الخاصة بحل المشكلات العلمية في الرياضيات والربط في العلوم. وهذه المهارات تعدّ أساسية في مجال الحياة العملية لخلق قدرات حل المشاكل غير الروتينية، والتكيف مع التغيرات التي قد تنشأ في مجال الحياة والعمل، واتخاذ القرارات على أساس الفهم والإدراك، والربط بين الأمور على أساس منطقي.[1] وتذكر للأردن جرأتها على المشاركة في هذه المسابقة الدّولية التي أحجمت كثير من الدّول التي تم الاتصال بها عن المشاركة فيها. ولو شاركت بعض الدّول الأخرى لأتت في مرحلة متدنية عن الأردن.

كذلك أبرزت عدة دراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق والكويت والأردن، الضعف الملحوظ في الإملاء عند إجراء الاختبارات المختلفة. بل وجدت إحدى الدراسات أن المستوى التحصيلي للطلبة يتراجع عاما بعد الآخر، وأن بعض الطلبة وصلوا للصف الثامن والتاسع وهم لا يجيدون الكتابة. إضافة إلى ذلك فإن طلبة القسم العلمي الذين يدرسون بجامعة العلوم والمعروفين بتفوقهم الدراسي، يقعون في أخطاء إملائية ونحوية في كتاباتهم.[2]

ويترتب على تردي جودة التّعليم، عدة أمور، أهمها ضعف إنتاجية العمالة، ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي للتعليم، وتفشّي البطالة بين المتعلمين، وتدهور الأجور الحقيقية للغالبية العظمى منهم.[3]

هذا الوضع المتمثّل في تردّي جودة التّعليم يحتّم الأخذ بأهمّ موجّهات وإجراءات ضبط الجودة النوعية،[4] ألا وهو التقويم المتواصل لجميع الجزئيات المكونة

---

[1] World Bank, Claiming the Future. 1995, P 40.

[2] علي موسى الشوملي. " ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس، طرق العلاج ". دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون (أ) العدد الثالث 1995.

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق، طرابلس 1998، ص 4.

[4] Jerome S. Arcaro : Quality in Education, St Lucie press. Florida, U.S.A. 1995.

للنظام التّعليمي، وهـذه نقطـة تكـاد تكـون مفتقـدة في النظـام التّعليمـي، إذ أن الجانـب التقـويمي الأساسي هو تقويم أداء الدارسين، وإلى حد مـا وبطريقـة شـكلية روتينيـة تقـويم أداء المدرسـين، وفـق إجراءات لا يترتب عليها شيء البتـة. ويلاحـظ أن هنـاك غيابـا حقيقيـا للتقـويم الـداخلي أو الخـارجي للمنظومة التربوية في الوطن العربي، إلا باسـتثناءات محـدودة لا يقـاس عليهـا. ونتـصور أنـه آن الأوان لوضع آليات عربية جادة قطرية وإقليمية لتقويم أداء المؤسسات التّعليميـة وقيـاس كفايتهـا واعـتماد نتائج هذه الدراسات والتحليلات استثمارا عقلانيا لإصلاح الخلل وتعزيز الإيجابيات، وهـذا لـن يـتم إلا إذا توفرت الإرادة السياسية الواعدة والجرأة من قبل صناع القرار التربوي لقبول هذه الآليـات التـي لا ينبغي استبطاء تبنّيها احتجاجا بمقولات وحجج تجاوزتها الشعوب.

سابعا : إشكالية نظم الامتحانات :

ينظر إلى الامتحانات نظرة محورية في العملية التربوية في الوطن العربي، وكأن الهدف الأسـاسي من عملية التّعليم والتعلم هو اجتياز الامتحان. وعند الامتحانـات تعلـن حـالات الطـوارئ لـدى الأسر العربية، وينشغل المجتمع بأسره بهذه القضية. ولا أتصور أن هنـاك مجتمعـا يـولي هـذه المـسألة مـن الهيبة كما نوليها نحن، ليس قصورا في الآخرين، إنما قـصورا في فهمنـا نحـن لمـا ينبغـي أن تكـون عليـه التّربية وما ينبغي أن تقوم به الامتحانات. وقد واجهت الامتحانات ولا تـزال انتقـادات حـا دة، فيـذكر السورطي أن الامتحانات بدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العمليـة التّعليميـة والتعلميـة، أصـبحت في بعض الأحيان غاية تسلّطية بحد ذاتها، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس الكثير من الطـلاب. فهـي في معظمها تتّسم بقلة المرونة وضعف التعمق في معالجة الموضوعات، والتركيز على الحفـظ الببغـاوي وقياس القدرات العقلية الدنيا فقط، كالتذكر والفهم، وإهـمال عمليـات التطبيـق والتحليـل والتركيـب والتقييم، والافتقار إلى شروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية والشمول وسـهولة التطبيـق والتدرج في الصعوبة والسهولة.[1]

---

[1] يزيد عيسى السورطي : مرجع سابق، 1998، ص 247.

وفي دراسة متعمقة حول الامتحانات في الوطن العربي توصل " ناثر ساره " إلى النتائج التالية حول الامتحانات :

أ. " الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئا واحدا بل أشياء كثيرة مختلطا بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في آن واحد لا يقيس شيئا ما ".

ب. " ورقة الامتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج (أو عينة معقولة منها)، ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا في امتحان ما فتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه ".

ج. " الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثّر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلّى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان، فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأي المصحح ".

د. " ونظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحي التشخيصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها في محاولته التالية ".[1]

ويطال النقد الموجّه للامتحانات جوانبها المتعددة، ونقصد بذلك مركزية ولامركزية تنفيذها، وأنواعها، ونظم النجاح والارتقاء من مستوى دراسي إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، ومواصفات صياغة الأسئلة، والتصحيح، والبطء المقيت في إخراج نتائج الدارسين التي تصل في بعض البلدان إلى عدة أشهر، والطقوس المتشنّجة التي تضبط سير الامتحانات. وتتواتر الروايات بأن هناك سياسات غير معلنة في بعض البلدان، خاصة ذات الأوضاع الاقتصادية والتي تنهج سياسة الباب المفتوح لخريجي الثانوية العامة الصعبة، للتشدد في سياسات الاختبارات والتصحيح خاصة في

---

[1] ناثر ساره : التّربية العربية منذ 1950، عمّان، منتدى الفكر العربي 1990.

امتحانات البكالوريا (الثانوية العامة)، وفي الجامعات، وذلك لاعتبارات اقتصادية وسياسية واضحة. هذا الجانب هو الذي يجعلنا نفهم تدنّي نسب النجاح في امتحانات الثانوية العامة في بعض الدّول لتصل إلى 30 أو 40 % من إجمالي الطلاب والطالبات المتقدمين للامتحانات.

وخلاصة القول إن الامتحانات أمر لابد منه إذ لا بديل عنه، لكنّها في هذه المرحلة تستدعي إعادة النظر في الأنظمة واللوائح والممارسات واختيار البدائل المتاحة ومسايرة ما هو معمول به في العالم، ونشر ثقافة تربوية تقلّل من رهبة الامتحانات. إن بعضا من الدّول العربية بدأت خلال السنوات الماضية في فتح هذا الملف ودراسته دراسة جادة، والمأمول أن تحذو بقية الدّول العربية حذوها إن أردنا أن نقلّل من تأثير هذه الإشكالية ذات المردود السلبي على المسيرة التّعليمية والتعلمية.

ثامنا : إشكالية ازدواجية التّعليم :

من أخطر التحدّيات التي تواجه المجتمعات العربية، مسألة ازدواجية التّعليم. ففي جميع المجتمعات العربية هناك نمطان أساسيان للتعليم، أولهما تعليم عصري تتخرج منه وتغلب عليه قيم العصر ومعطياته، وتعليم ديني (إسلامي ومسيحي)، إضافة إلى نمط ثالث وهو نمط التّعليم الأجنبي الذي يدرس فيه المواطنون وغير المواطنين بلغة أجنبية وثقافة أجنبية. ولكل نظام من هذه الأنظمة خصائصه وقيمه وأفكاره وتقاليده التي يتشبّع بها الدارسون. وفي كثير من الأحيان يعيش المواطنون الدارسون في هذه الأنظمة، رغم انتسابهم إلى نفس المجتمع، وكأنهم يعيشون في جزر معزولة ويهيّؤون لمجتمع مختلف عن الآخر. هذه الازدواجية أو التعددية تحدث انفصاما ثقافيا واجتماعيا داخل المنظومة المجتمعية، وتحدث بين المواطنين ما صنع الحداد، خاصة إذا ما وظّفت هذه الاختلافات الثقافية والتكوينية وسيّست لخدمة أهداف لا تمتّ بتاتا للصالح العام للمجتمع. إن الحالة اللبنانية التي انتهت إلى غير رجعة تعزى نسبيا إلى الأثر السلبي لتشتّت التكوين الثقافي والتربوي والقيمي وتنوعه داخل المجتمع الواحد.

وحتى في الحالات التي تبدو فيها المناهج الرسمية (الظاهرة) الخاصة بمؤسسات التّعليم الديني والعصري، متقاربة في بعض النظم والمؤسسات التّعليمية، " إلا أنها تختلف وتتضارب فيما يطلق عليه بالمناهج المستترة أو الضمنية أو الخفية. وهي التي تحتضنها وتفرزها الأجواء والقيم الاجتماعية المتعارف عليها في السياق الاجتماعي العام، والذي يختلف عن السياق الرسمي المعلن في توظيف تلك المؤسسات[1]. هذه الازدواجية التّعليمية تخلّف، أو تستثمر، لخلق جبهتين متضاربتين عقليا في بعض المجتمعات، إحداهما تسمى علمانية والأخرى دينية متشددة، وكأنهما لا تنتميان إلى المجتمع ذاته والثقافة ذاتها والدّولة ذاتها.

وفي إطار هذا التضاد، يحاول كل منهما أن يكون له الدور الأكبر في تشكيل الرأي العام وتوجيه المجتمع، والتواجد في مراكز النفوذ والقوة. وإذا كان هذا التيار المتضاد قد نشط في العقد الماضي، إلا أن التدخلات الحكيمة قد هدّأت من حدّته وسطوته، ولكنه لم يندثر تماما. وهذا الوضع يتضمّن الشيء الكثير لصناع القرار التربوي ليس في الدّول التي تعرضت لمثل هذه الأمور، ولكن في بقية أجزاء الدّول العربية لأنها هي الأخرى تصطلي، مباشرة أو غير مباشرة، بنيران هذا التيار الازدواجي والتعدّدي.

تاسعا : إشكالية نشر ثقافة المعلوماتية :

التوسع المذهل للمعلوماتية وثقافتها واستخداماتها أصبح سمة أساسية من سمات العصر وخاصة العالم المتطوّر. فعالمنا المعولم أصبح عالما محوسبا. فالحاسوب أصبح يطاردنا من المصرف إلى المكتبة، إلى الأسواق العامة، إلى المدارس، إلى كل زاوية من زوايا محيطنا. ورغم هذا التطوّر، " إلا أن المدرسة العربية ما زالت بعيدة عن روح العصر، عصر المعلومات. ففي حين تسعى الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن تجعل

---

[1] حامد عمار : مرجع سابق، 1992، ص 56.

كل تلاميذ المدارس قادرين على استخدام الحاسوب بحلول عام 2000، نجد أن معظم المدرسين في الوطن العربي، دع عنك التلاميذ، لا يتعاملون معه ".[1]

وتصريحات المسؤولين في إسرائيل تشير إلى أن مخططهم في مجال نشر المعلوماتية يستهدف توفير حاسب لكل عشرة تلاميذ في المدارس على أن تتزايد هذه النسبة تدريجيا، والبون بيننا وبينهم شاسع.

إن جوانب القصور في توظيف المعلوماتية لدينا لا يقتصر على ضعف استخداماته في التدريس، بل يمتد لقصور توظيفه في الإدارة والبحث وتنظيم مستوى العمل الإداري التربوي في جميع مراحل ومستويات التّعليم، وبالذات بالتّعليم الأساسي الذي يمثّل القاعدة الصلبة للمراحل الأخرى من التّعليم. إن المتابع لحركة نشر ثقافة المعلوماتية يسعد بالمجهودات والمشروعات العربية التي بدأت تنتشر في السعودية وسوريا والكويت ومصر وتونس والأردن ولبنان والبحرين والمغرب. ولكن ما حدث ينبغي أن يترجم وفق خطة قطرية لكل دولة على حدة للتوسع في نشر الثقافة المعلوماتية، يكون للتعليم فيها حصة الأسد.

عموما، إن الاتجاهات التربوية الحديثة أصبحت تركز على التعلم الذاتي، وضرورة تربية الجيل وفق متطلبات بيئة تكنولوجيا المعلومات، واستخدام البرمجيات التّعليمية التي لا مفرّ من التعامل اليقظ معها لإعداد جيل يتعامل مع روح العصر وجوهره. ويقتضي السّياق هنا أن نعرّج على مسألة المكتبة المدرسية الحديثة التي ترتبط ارتباطا مباشرا بهذه المسألة، لأنها منظومة من منظومات نشر ثقافة المعلوماتية. فالمكتبات المدرسية الحالية والتي تسيّر وفق طريقة تقليدية قوامها الكتاب واستعارته، ينبغي إعادة النظر في آليات بنائها وتسييرها ونظرتنا نحوها. فلا بد لتربيتنا أن تولي أهمية أكبر للمكتبة المدرسية وتسييرها وفق معطيات الآلية الحديثة لإقامة المكتبات، ونقصد بذلك توفير مكان مناسب، وتوفير مستلزمات المكتبة من كتب ودوريات وصور وأفلام تعليمية، ووسائل سمعية وبصرية، وفيديو، وأقراص مندمجة،

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الطريق السريعة للمعلومات في الوطن العربي. الواقع والآفاق. 1999، ص 137.

وحواسيب، وبرمجيات تعليمية، حتى يتسنّى لهذه المكتبات أن تؤدّي دورها المساند في عملية تثقيف الناشئة وتربيتها. إن هذا يستلزم جهدا ومالا ولكن ليس هناك طريق آخر لتجويد التّعليم وتطوير نوعيته.

بعد هذه المناقشة المكثّفة عن أبرز التحدّيات والإشكاليات التي تواجه أنظمة التّربية والتّعليم في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين، يبقى أمامنا البحث عن صيغ الإصلاح والتطوير، وعلاج هذه الإشكاليات. والسؤال الذي يفرض نفسه هو : " ما هو الطريق إلى الإصلاح ؟ وكيف يتم هذا الإصلاح " ؟ ويقيننا أن إصلاح التّربية والتّعليم في الوطن العربي لا يمكن أن ينظر إليه بمنأى عن الإصلاح الشامل السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، لأن هذه الأنظمة تؤثّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مسيرة التّربية والتّعليم.

إننا لا نملك حلولا سحرية للإشكاليات المذكورة، ولكننا نجزم بأن المشهد الذي ستكون عليه وضعية الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين سيحدد إلى حد كبير آلية التعامل مع هذه التحدّيات وغيرها. ويشير بعض علماء المستقبليات، إلى أن الوطن العربي يمكن أن يدخل القرن الحادي والعشرين بإحدى السيناريوهات أو المشاهد التالية :

1. مشهد التدهور، أو السيناريو الأندلسي، نسبة إلى عهد الانحطاط وملوك الطوائف في الأندلس بين القرنين الثالث عشر والخامس عشر، فيصيب الوطن العربي مزيد من التفكيك والضياع، وتصيبه الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتتفجّر فيه الثورات والقلاقل، وينتهي به كل ذلك إلى مزيد من التبعية والهيمنة الأجنبية على قدراته جميعا. وهذا الاحتمال قائم بالفعل.
2. مشهد الإصلاح، أو السيناريو الأيوبي، نسبة إلى صلاح الدين الأيوبي الذي وحّد مصر والشام لوقف التدهور العربي – الإسلامي، ووقف المدّ الصليبي، ثم البدء في تصفيته خلال الربع الأخير من القرن الثاني عشر. " وينطوي هذا السيناريو على إدراك متزايد بضرورة الإفلات من مغبّة السيناريو الأندلسي، وعلى استنفار شروط ومكامن الثورة الصناعية، ولو من قبيل الدفاع عن الذات ".

وهذا السيناريو ذو طبيعة وسيطة، فهو مهدد دائما بالنكوص والارتداد إلى السيناريو الأندلسي، أو يمكن تطويره بالاتجاه الأفضل نحو السيناريو العمري، أي مشهد الانطلاق...

3. مشهد الانطلاق، هذا هو أفضل الاحتمالات المستقبلية للوطن العربي، ويمكن تسميته " بالسيناريو العمري " نسبة إلى عمر بن الخطاب. واختيار هذا الاسم مقصود به التذكير أولا بأنّ التوحّد العربي ممكن، وثانيا، بأن العدالة الاجتماعية، والمشاركة السياسية في ظل هذا التوحيد هما أيضا أمران ممكنان، وهذه الأمور الثلاثة معا - التكتل العربي من المحيط إلى الخليج اقتصاديا، وسيادة العدالة الاجتماعية، وإنجاز التحوّل الديمقراطي - تعني أن العرب يتعاملون بالعقل مع روح العصر، وتعني أن مواردهم وقواهم البشرية الكامنة، ستستنفر أيّما استنفار، وبالتالي تعطيهم فرصة حقيقية لدخول مضمار الثورة التكنولوجية الثالثة... دون أن يضحّوا بهويتهم الثقافية كأمة واحدة، ودون أن يضحّوا باستقلالهم السياسي وترابهم الوطني والقومي نتيجة الإلحاق أو الالتحاق بتكتلات عملاقة أخرى".[1]

والسيناريو العمري، هو الأمل والخيار الذي ينبغي أن يعجل الوطن العربي بتشكيله كي يكون له موقع في المنظومة الدّولية تليق بحضارته وتاريخه وأمجاده، وحتى يتمكّن من أن يبني نظاما تربويا فاعلا وواعيا يعيد فيه مسيرته الأولى.

---

[1] منير بشور. أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط ووضع الاستراتيجيات التربوية في البلاد العربية، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر. العدد الأول 1997، ص 47 – 48.

الإطار العام للسياسة التربوية

إن الدعم المتميز والمتواصل من قبل صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبد اللـه الثاني ابن الحسين المعظم (حفظه اللـه) لقطاع التعليم برؤيته الشفافة والشمولية لأردن المستقبل، قد مكن النظام التربوي في الأردن من أن يبرز قدرته على تخريج أفواج من الشباب المميز الذي أسهم في بناء الأردن القادر على المنافسة في عالم الاقتصاد المبني على المعرفة، إذ إن الرؤية الملكية السامية لتطوير التعليم قد أكدت على أن المستقبل والأمل مرهون بنوعية التعليم وجودته، الذي يتطلب مواجهة التحديات بكل جدية من خلال رؤى مستقبلية، وتطوير سياسة تربوية ترتقي بمستوى النظام التربوي وتضمن تخطيطاً استراتيجياً يسهم في تحقيق التطوير الشامل المنشود.

وإن التزام وزارة التربية والتعليم بالمراجعة المستمرة لخططها وبرامجها، بهدف تطوير سياساتها الحالية وتوجهاتها وتوثيقها، وذلك بتحديد أولويات وأهداف ومعايير تربوية، يرسم معالم السياسة التربوية والتوجهات الاستراتيجية للوزارة لتواكب وتيرة التغيير الاقتصادي والاجتماعي العالمي المتسارع.

ولقد جاءت وثيقة الإطار العام للسياسات التي أعدتها وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجي بالتعاون مع جميع إدارات مركز الوزارة والمعنيين من أجل رصد السياسات والتوجهات القائمة ومراجعتها وتحليلها بمنهجية علمية، ثم توثيقها، وذلك لإبراز ملامح السياسة الاستراتيجية بإطار عام للسياسة التربوية يضع الوزارة على مسار تطويري شامل ومستقر يتواءم واحتياجات الاقتصاد والتنمية دائمة التغير، ويحقق التوظيف الأمثل للموارد بنظام تقييمي متطور يبين مستوى تحقيق السياسة التربوية للأهداف الوطنية للحكومة وتوجهاتها المستقبلية.

لمحة عامة

حقق الأردن خلال العقود الماضية نقلات نوعية في قطاع التعليم بفضل الرؤية الثاقبة للقيادة الهاشمية. ومن خلال الدعم المستمر استطاع الأردن تأسيس وتشغيل نظام تعليمي شامل، ذي جودة وكفاءة تنافسية عالية بالنسبة للأقطار العربية،

الأمر الذي جعل الأردن يحظى بسمعة ومكانة رفيعة على المستوى الإقليمي والدولي والعالمي .

ترتكز فلسفة التربية والتعليم في الأردن إلى الدستور الأردني، والحضارة العربية الإسلامية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية الأردنية، وتتمثل هذه الفلسفة في المنطلقات والأسس الفكرية، والوطنية، والقومية، والإنسانية، والاجتماعية، التي انبثقت منها الأهداف العامة للتربية ومبادئ السياسة التربوية في الأردن، والموثقة في قانون وزارة التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994وتعديلاته، وذلك على النحو الآتي:

1. توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما.
2. توفير الفرص لتحقيق مبدأ التربية المستدامة واستثمار أنماط التربية الموازية بالتنسيق مع الجهات المختصة.
3. تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي وترسيخ المشاركة والعدالة والديمقراطية وممارستها.
4. توجيه العملية التربوية توجيها يطور في شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي، وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.
5. ترسيخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وتطوير نظم البحث والتقويم والمتابعة.
6. توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة للموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
7. تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتكنولوجية.
8. التأكيد على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية.
9. توجيه النظام التربوي بما يكفل تخطيط مركزية التخطيط العام والمتابعة واللامركزية في الإدارة.

10. الاعتزاز بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لدوره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع.

11. تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية.

وفي ضوء المستجدات والتحديات التي واجهت النظام التربوي آنذاك ركزت جهود التطوير التربوي على تبني عدة مبادرات ومشاريع للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية لتواكب تلك التغيرات والتحديات.

وجاءت رؤية صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم (حفظه الله) "بأن يغدو الأردن مركزا لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنطقة وأنموذجا يحتذى في التغيير والتطوير والتحديث" نهجا يوجه مبادرات التطوير التربوي كافة للارتقاء بالنظام التعليمي ليواكب مجتمع الاقتصاد المبني على المعرفة والمنافسة فيه بكفاءة وجدارة. ويعد ملتقى الرؤية المستقبلية عن التعليم في الأردن "منتدى التعليم في أردن المستقبل" عام 2002 من أبرز تلك المبادرات، والذي حظي برعاية ملكية سامية ومشاركة مجتمعية واسعة حيث تبنَى سلسلة من البرامج والمشروعات التطويرية لتطوير جميع مكونات النظام التربوي وعناصره بنظرة مستقبلية طموحة، وذلك كمرحلة مستمرة ومتواصلة للتطوير التربوي المنشود، تمثلت أولوياته بما يأتي:

- التعلم المستمر / مدى الحياة.
- الاستجابة لتطوير الاقتصاد وتلبية متطلباته.
- الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة.
- التعلم النوعي / تحسين نوعية التعليم.

وانبثق من توصيات هذا الملتقى مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة/المرحلة الأولى I ERfKE والذي أبرز مكانة رفيعة المستوى للأردن بين الدول العربية ودول العالم، حيث تضمن المشروع مرتكزات ومكونات إستراتيجية لتطوير التعليم، وبدئ بتنفيذه عام 2003 لينتهي عام 2008، لتحقيق أربعة مكونات رئيسة تشمل عناصر العملية التربوية كافة، وهذه المكونات هي:

1. إعادة توجيه أهداف السياسة التربوية والاستراتيجية من خلال الحاكمية والتطوير الإداري.
2. تطوير الممارسات لتحقيق نواتج التعلم ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي.
3. تطوير نوعية بيئة التعلم المادية.
4. تنمية الطفولة المبكرة.

وإلى جانب عدد من المبادرات التعليمية الإبداعية التي ركزت عليها الوزارة وبتوجهات ملكية سامية مثل مبادرة التعليم الأردنية والتي جاءت في توصيات المنتدى الاقتصادي العالمي الذي عقد في البحر الميت في حزيران عام 2003.

وسعياً من الوزارة لاستدامة تطوير التعليم في الأردن واستكمالاً للمرحلة الأولى من مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة سيتم البدء في المرحلة الثانية من مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة في عام 2010 وعلى مدار العشرة سنوات القادمة.

وقد ركزت الأجندة الوطنية ضمن أولوياتها في تطوير قطاع التربية والتعليم في الأردن على تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعداد الأردنيين للتعلم الدائم وحفزهم على العمل في مهن ترتفع القيمة المضافة لها باستمرار.
2. المحافظة على الأردن والارتقاء به كمكان آمن ومناسب للعيش والعمل وتربية أجيال المستقبل.

ولتحقيق تلك الأهداف تم صياغة رؤية الوزارة ورسالتها والتي جاءت تحقق الأهداف العامة للتربية وتوجهاتها المستقبلية.

الرؤية

"تمتلك المملكة الأردنية الهاشمية منظومات من الموارد البشرية ذات جودة تنافسية كفؤة، وقادرة على تزويد المجتمع بخبرات تعليمية مستمرة مدى الحياة، ذات

صلة وثيقة بحاجاته الراهنة والمستقبلية، وذلك استجابة للتنمية الاقتصادية المستدامة وتحفيزها عن طريق إعداد أفراد متعلمين وقوى عمل ماهرة".

الرسالة

"تطوير نظام تربوي عماده التميز، يعتمد على موارده البشرية، استناداً إلى معايير عالمية وقيم اجتماعية، وروح تنافسية عالية، مما يسهم في تقدم الأردن في خضم الاقتصاد المعرفي العالمي."

الأهداف العامة للتربية

1. إعداد المواطن المؤمن بالله تعالى، المتمسك بعقيدته، والمتمثل للقيم الإسلامية، والعربية السامية، والمنتمي لوطنه ومبادئه وأمته، والمستوعب لحقوقه، والقائم بواجباته، ضمن إطار يحقق التوازن في الشخصية بأبعادها المختلفة، والانفتاح الواعي على الآخر دون انغلاق أو ذوبان.
2. إعداد المواطن المزود بالمهارات والمعارف اللازمة للاقتصاد المعرفي المبني على المعرفة (مهارات معرفية، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات العمل مع الفريق،ومهارات التفكير العلمي، والمهارات الشخصية، ومهارات التكنولوجيا، ومهارات البعد الوظيفي، ومهارات البحث العلمي) ليسهم في بناء مجتمعه.
3. توفير فرص التعليم للجميع، وتحقيق المساواة والعدالة في الخدمات التربوية كما ونوعا، مع تركيز خاص على التطوير النوعي للتعليم مقاسا بمستويات تعلم الطلبة.
4. السعي لتأصيل إدارة تربوية فاعلة للنظام التربوي في مستوياته المختلفة، مع تركيز خاص على تفعيل الإدارة المدرسية.
5. رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التربوي الأردني.

السياسة التربوية

تحدد السياسة التربوية التوجه العام للنظام التربوي بكافة عناصره وينبثق منها سياسات إستراتيجية متضمنة في سياسات إستراتيجية Strategic Policies التي تبين

التوجهات الإستراتيجية العامة والتي تسعى الوزارة إلى تحقيقها، وتبرز ضمن الخطة الإستراتيجية للوزارة، التي تظهر لاحقاً في السياسات العملية والتنفذية.

مرتكزات تطوير الأداء

إن عملية تطوير السياسة الإستراتيجية يتطلب في مراحل العمل القادمة تقييماً لتلك السياسات وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة، ومن هنا فإن تطوير الأداء يبنى على عدد من المرتكزات وممثلة بما يأتي:

1. سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك
2. نوعية التعليم.
3. الكفاءة الداخلية.
4. الارتباط، والاستجابة، والمواءمة، والكفاءة الخارجية.
5. الوعي العام والإدراك، والاحترام.
6. اللامركزية وتفويض الصلاحيات.
7. استدامة النظام.
8. فاعلية الإنفاق.

وقد تبنى السياسة الإستراتيجية على أكثر من مرتكز، وهذا يؤكد تكاملية بناء السياسات الإستراتيجية.

وسيتم تقييم جميع السياسات الإستراتيجية والعملية والتنفيذية في الوزارة بشكل دوري على تلك المؤشرات وأي مؤشرات لأداء القطاع العام على المستوى الوطني .

وسيتم عرض الإطار العام للسياسة الإستراتيجية والذي يوفر مظلة عامة لمراحل النظام التعليمي المختلفة.

مجالات السياسة التربوية

أولاً: حاكمية النظام

تطبيق اللامركزية بمنهجيات شمولية تكاملية لتقييم وتطوير النظام تربويٍّ بإجراءات تشريعية وتنظيمية تضمن سلامة الجهاز التربوي وحيويته لتحقيق تطور نوعي في آليات اتخاذ القرار وأعلى درجات مشاركة المجتمع المحلي.

1- السياسات والتخطيط الإستراتيجي

سياسات تربوية تضمن تطوير التعليم بشراكات فاعلة وبتخطيط إستراتيجي يدعم القرار التربوي بمعلومات شاملة وموثوقة.

2- اللامركزية وتفويض الصلاحيات

إدارة نظام تعليمي مبني على اللامركزية بتفويض أكبر للصلاحيات تدعم آليات صنع القرار في مختلف مستويات النظام التعليمي لترسيخ المسؤولية والمساءلة وبدعم من الشراكات المعنية.

3- التخطيط التربوي على مستوى مديريات التربية والتعليم

اعتماد مبدأ التخطيط المحلي على مستوى مديرية التربية والتعليم وذلك بمشاركة المجتمع المحلي والمعنيين في العملية التربوية بحيث تتوافر خطة تطويرية قطاعية لكل مديرية معتمده على الخطط التطويرية لكل مدرسة, وتتضمن الخطة مبادرات نحو التحسينات العملية في مديريات التربية والمدارس

4- الإدارة المبنية على المدرسة

اعتماد منهجية الإدارة المبنية على المدرسة كوحدة أساسية لتطوير النظام التربوي بقيادة المدرسة وبدعم المجتمع المحلي لتتمكن من تحسين أدائها والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية اعتماداً.

5- تقييم الأداء المؤسسي وتطويره

تطوير الحاكمية باعتماد مبدأ المساءلة، والشفافية للأداء المؤسسي المستند إلى معايير وطنية معتمدة لقطاع التعليم تعكس مدى تحقق الأهداف المؤسسية من الأهداف الوطنية لتوجيه السياسات.

6- الإستراتيجيات العامة ومستويات السياسة

إعتماد الحد الادنى من معايير التشغيل للوحدات العملية في جميع إدارات الوزارة بهدف إجراء تقييم شفاف ضمن مقاييس أداء ومساءلة معتمدة، بحيث تدير المعرفة للوصول إلى معلومات شاملة تدعم القرار عن طريق بروتوكولات الشبكات، والاتصال السريع مع جميع المعنيين.

7- التركيز على إنجاز الطالب

التركيز على التحصيل الفردي للطالب من خلال تعزيز كفاءة النظام التعليمي وتفعيله بعدد من الإجراءات الفاعلة التي تسهم في عمليات التحسين والتطوير.

8- الإبداع والتميز

تجذير ثقافة الإبداع والتميز وصولا إلى نظام تربوي متميز بأفراده.

ثانياً: تمويل التعليم

التوسع في تطبيق منهجيات شاملة ومتكاملة وشفافة لتمويل التعليم ضمن منظومة اقتصاديات التعليم منسجمة مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمنحى يحقق الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التربوي.

1- المشاركة في التمويل

تأكيد مبدأ الشراكة في دعم تمويل التعليم بتخطيط واسع النطاق ومرتبط بإعداد موازنة موجهة بالنتائج.

2- آلية التمويل

اعتماد آلية تمويل ذات شفافية مبنية على فاعلية الإنفاق، بحيث يتم توزيع المخصصات حسب أولويات الإنفاق وبعدالة لتحقيق مبدأ الشفافية، والمساءلة

3- تقييم الأداء المالي

التوجه نحو إجراء تقييم سنوي للأداء القطاعي المالي مبني على خطط التنمية والإنفاق متوسطة المدى استنادا إلى البيانات المجمعة من الخطط التطويرية لمديريات التربية والتعليم وبرامجها

4- التمويل المالي الذاتي

تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها المحلية من خلال تـوفير تعليمات الإفصاح المالي والمعايير المحاسبية والتدقيق، لغايات الشفافية والمساءلة.

ثالثاً: البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم للجميع

التوسع في زيادة فرص الحصول عـلى التعلـيم العـام الأسـاسي والثـانوي، وزيـادة إنـشاء ريـاض الأطفال، وتمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ،والتركيز على المناطق الفقيرة والنائيـة تجـسيدا لمبـدأ تكافؤ الفرص والعدالة التربوية وتقليل الفجوات اللاحقة في التحصيل التعليمـيِّ بهـدف تـوفير التعلـيم للجميع مع تحسين فعالية الإنفاق بما ينسجم والمعايير العالمية.

1- التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

تهيئة الأطفال لمرحلة التعليم الأساسي بمـشاركة المجتمـع المحـلي وأوليـاء الأمـور بالتعـاون مـع الجهات الحكومية الأخرى والقطاع الخاص.

2- التعلم مدى الحياة

توفير فرص التعلم مدى الحياة لمن هم خارج سن المدرسـة بوصـفه جـزءاً مـن التـزام الـوزارة بتمكين الأفراد من مواكبة التغيرات الاجتماعية الـسريعة والتحـديات الموازيـة، لـدعم لعمليـة التطـور الاقتصادي.

3- التربية الخاصة

تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين، وبطيئي التعلم، والمكفوفين، والـصم، وذوي صعوبات التعلم، ... إلخ) من الوصول إلى تعليم نوعي ومـستدام ضـمن معـايير دوليـة ونظـام لـضبط الجودة بناء على برامج ومناهج تراعـي احتياجـاتهم وبالتنـسيق مـع المؤسـسات ذات العلاقـة لـضمان تنمية مهاراتهم الفكرية والجسدية والمهنية والشخصية.

4- تحقيق المستويات العالمية في الوصول والعدالة

إتاحة فرص متكافئة في الحصول على تعليم عالي الجودة ولجميع الأفراد وتحقيق العدالـة في الخدمات التربوية.

رابعاً: الموارد البشرية

تمكين موارد بشرية ذات خبرات، وتصميم برامج التنمية المهنية المستدامة لدعم تملك الخـبرات وتطورها بما يمكنها من إدارة النظام التربوي بكفاءة وفاعلية وضبط جودة أداء المؤسسات التعليمية.

1- نوعية التعليم

دعم مدارس الوزارة بكادر فني ذي كفايات وخـبرات تـسهم في إيجـاد بيئـة تعليميـة تعلميـه وفاعلة للتعليم المتمحور حول الطالب, وتمكينه بالتطبيقات التكنولوجيـة الفاعلـة لتحـسين أدائـه مـع مراعاة العدالة في توزيع المعلمين, بحيث يتناسب وأعداد الطلبة.

2- الإدارة المدرسية

دعـم المـدارس بمـديرين مـؤهلين في مجـال الإدارة المدرسـية بتقـديم بـرامج للتنميـة المهنيـة المستدامة، واعتماد أسس وممارسات قائمة على أن المدرسة وحدة أساسية للتطوير.

3- الإشراف التربوي

دعم جهاز الإشراف التربوي بطاقم وظيفي مؤهل وفق بـرامج التنميـة المهنيـة وتمكيـنهم مـن امتلاك متطلبات الوظيفة الداعمة للإشراف التربوي لتحسين نوعية التعليم.

4- الإدارة على مستوى مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم

دعم العاملين في وزارة التربية والتعليم على مـستوى (مديريـة، وزارة) لـضمان مـساهمتهم الفاعلة لتحسين النظام التربوي.

خامساً: البيئة التعليمية التعلمية

بيئة تعليمية آمنـة تـشمل جميـع المتطلبـات التـي تتناسـب مـع احتياجـات الطلبـة الـصحية والانفعالية والاجتماعية والتربوية والأكاديمية وتراعي تطبيق المعلمين لمهارات التنمية المهنية المستدامة بالشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

1- البيئة المادية والتجهيزات

توفير بيئة تعليمية مناسبة ذات جودة عالية توفر أبنية ومرافـق وتجهيـزات ملائمـة تـسهم في دعم التعلم وتضمن سهولة وصول الطلبة إليها بعدالة مع مراعاة معايير الأمن والسلامة.

2- تحقيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً

تهيئة البيئة المناسبة الداعمة للمعلمين من خـلال اعـتمادهم رسـميا حـسب المعـايير الوطنيـة التي تم تصميمها لتمكين المعلمين من القيام بدورهم في تطبيق المنهاج وتصميم التـدريس ، والتقـويم الصفي، والاستخدام الأمثل للمصادر المتاحة ، والتشارك في خبراتهم.

3- الشراكة مع أولياء الأمور

تعزيز المسؤولية المشتركة ما بين الطلبـة وأوليـاء الأمـور والتربـويين بحيـث تكـون مبنيـة عـلى التواصل المستمر بينهم لفهم حاجاتهم ، وصولا إلى تعلم مبنـي عـلى الابتكـار والتميـز بمـا يـدعم بيئـة التعلم.

4- أنماط التعلم

التوجه نحو تفريد التعلم وتقديم التعليم وفق الأنماط المختلفة والمتنوعة للطلبـة، وذلـك مـن خلال العمل على دعم البيئة المدرسية الصفية عن طريق العمل التعاوني واستخدام التكنولوجيا، ودعم الطلبة وتشجيعهم ليكونوا أكثر فاعلية ومسؤولية في تعلمهم.

5- القيم الثقافية والمجتمع

تعزيز ودمج القيم الثقافية والمجتمعية بشمولية في البيئة المدرسية ، والتأكيد على إظهار فهـم واضح من جميع المدارس للمجتمع والتأثيرات الثقافية التي تؤثر فيه، والقـيم المجتمعيـة والمعتقـدات التي تعمل على الإسهام في إثراء العملية التعليمية التعلمية.

6- الصحة المدرسية

يرسخ النظام التربوي وخلال الخمس سنوات القادمة لتنفيذ اجراءات شاملة تركـز عـلى تعزيـز المستوى الصحي للطلبة والمدارس.

سادساً: المتعلم

ترسيخ منظومة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المنسجمة مع التنميـة المـستدامة و إيلاء الأهمية لاحتياجات الطلبة الصحية والانفعالية والاجتماعية والتربوية والأكاديمية لتحسين تعلمهم ومساعدتهم في التعامل مع مستجدات الأوضاع والقـضايا والتحـديات بمـا يتناسـب وسـوق العمـل إلى جانب ضمان مشاركة كل من الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني.

1- المناهج الدراسية

تطوير المناهج والكتـب المدرسـية والمـواد التعليميـة وحوسـبتها وتجريبهـا وتـضمينها منـاحي وطرق حديثة في التعلم والتقويم , منسجمة مع كفايات منظومة اقتصاد المعرفة والتنميـة المـستدامة، واستخدامها استخداما يحقق أقصى تأثير لها.

2- التقويم

مأسسة سلسلة من إستراتيجيات التقويم في كل مدرسة، بغرض تقويم معرفة الطالب ومهاراته وميوله بغية العمل على تطـوير تقـويم نـوعي وكمـي لـلأداء واعـتماد مبـدأ التقيـيم الـذاتي بمرجعيـة النتاجات المتوقع تحقيقها، وإبراز سلـسلة مـن مهـارات التفكـير، وحـل المـشكلات بوصـفها جـزءاً مـن برنامج التعليم بمشاركة الطلبة في وضع أهدافهم ومستقبل تعلمهم أو تعديله

3- الصحة والتغذية المدرسية

ترسيخ منظومة شاملة تعزز المستوى الصحي للطلبة والمدارس.

4- الفنون الجمالية والمهارات الحياتية

تمكين الطلبة كافة من الوصول إلى لتعليم الذي يشمل على الفنون الجميلة و الرياضة والأنشطة الثقافية والمهارات التطبيقية, التي تعنى بالصحة و الغذاء, والارشاد الشخصي والمهني الذي يراعي النوع الاجتماعي.

5- التعليم المهني

الارتقاء بتعليم مهني نوعي ومستدام يراعي متطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع المحلي والشركاء ضمن معايير دولية وبالتنسيق مع المؤسسات الوطنية ذات العلاقة.

6- القيم الثقافية والمجتمع

تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية ودمجها بشمولية في البيئة المدرسية ، و التأكيد على إظهار فهم واضح من المدارس للمجتمع والتأثيرات الثقافية التي تؤثر فيه، والقيم المجتمعية والمعتقدات التي تعمل على الإسهام في إثراء العملية التعليمية التعلمية.

7- بحوث السياسات

تطوير البرامج والأنشطة والممارسات التعليمية بما يتلاءم وحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع اعتماداً على نتائج بحوث السياسات.

8- الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا

تمكين الطلبة كافة من توظيف التكنولوجيا لدعم الممارسات التعليمية – التعلمية بغية تحقيق نتاجات التعلم عن طريق الاستخدام الملائم للتكنولوجيا بدعم من الجهات الإدارية و التعليمية الواعية لقيمة ومحددات التكنولوجيا في التعليم.

9- التنمية الاجتماعية للطلبة

بناء برامج تراعي التطور الانفعالي والاجتماعي للطلبة بشكل يوازي الجانب الأكاديمي بحيث تتضمن هذه البرامج تنمية المهارات الفكرية والجسدية وتطوير الجانب المهني والشخصي لهم.

10- التربية الخاصة

تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين ، بطيئي التعلم ، المكفوفين، الصم، ذوي صعوبات التعلم ....الخ) من الوصول إلى تعليم نوعي ومستدام ضمن معايير دولية ونظام لضبط الجودة بناء على برامج ومناهج تراعي احتياجاتهم وبالتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة لضمان تنمية مهاراتهم الفكرية والجسدية و المهنية والشخصية.

سابعاً: ضمان الجودة والإعتماد

تشكيل مجلس اعتماد وضبط لجودة مؤسسات التعليم العام يتبع الهيئة الوطنية للإعتماد وضبط جودة المؤسسات التعليمية بهدف الوصول إلى مجتمع تعلم ذي نوعية متميزة تحقق معايير تربوية فنية وإدارية على المستوى الوطني وفي جميع مستويات العمل في الوزارة.

1- اعتماد المدارس

التوجه نحو الاعتماد الرسمي للمدارس من قبل الوزارة بشكل دوري اعتماداً على تقييم (داخلي وخارجي استناداً على تقارير سنوية تقدم للوزارة باعتماد معايير واضحة للتقييم.

2- اعتماد مديريات التربية والتعليم

التوجه نحو الاعتماد الرسمي لمديريات التربية والتعليم من قبل الوزارة بشكل دوري اعتماداً على تقييم (داخلي وخارجي) استناداً على تقارير سنوية تقدم للوزارة باعتماد معايير واضحة للتقييم.

3-اعتماد إدارات مركز الوزارة

التوجه نحو الاعتماد الرسمي لإدارات المركز من قبل الوزارة اعتماداً على تقييم (داخلي وخارجي) استناداً على تقارير سنوية تقدم للوزارة باعتماد معايير واضحة للتقييم

الوثائق المرجعية

1. كلنا الأردن.
2. الأجندة الوطنية.
3. وثيقة السياسات الحكومية لاصلاح القطاع العام.
4. الاستراتيجية الوطنية للتعليم.
5. وثيقة تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.
6. قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.
7. مشروع الكفاءة المؤسسية.
8. جائزة الملك عبد الله الثاني للتميز (معيار المعرفة).
9. الخطة الاستراتيجية للوزارة.
10. الخطط التطويرية للادارات.
11. محاضر مجلس التربية ولجنة التخطيط منذ عام 1990-2007.
12. الأنظمة والتعليمات ذات العلاقة.

السياسات الإستراتيجية

أولاً: حاكمية النظام

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : تعزيز الحاكمية الرشيدة، والإدارة والقيادة</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : حاكمية النظام.</td><td colspan="5">السياسة: السياسات والتخطيط الإستراتيجي.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية.</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: سياسات تربوية تضمن تطوير التعليم بشراكات فاعلة وبتخطيط إستراتيجي يدعم القرار التربوي بمعلومات شاملة وموثوقة</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : تعزيز الحاكمية الرشيدة، والإدارة والقيادة</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : حاكمية النظام.</td><td colspan="5">السياسة: اللامركزية وتفويض الصلاحيات.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية.</td><td></td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: إدارة نظام تعليمي مبني على اللامركزية بتفويض أكبر للصلاحيات تدعم آليات صنع القرار في مختلف مستويات النظام التعليمي لترسيخ المسؤولية والمساءلة وبدعم من الشراكات المعنية.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهـدف العـام مـن الإسـتراتيجية الوطنيـة: تعزيـز الحاكمية الرشيدة والإدارة والقيادة.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ......</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: حاكمية النظام.</td><td colspan="5">السياسة التركيز على إنجاز الطالب.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : المادة (29) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>ســـهولة الوصـــول والعدالـة والمـساواة والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتبـــاط والاســـتجابة والمواءمـــة والكفـــاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الـــوعي العـــام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>استدامة النظام.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: التركيز على التحصيل الفردي للطالب من خلال تعزيز كفـاءة النظـام التعليمـي وتفعيلـه بعدد من الإجراءات الفاعلة التي تسهم في عمليات التحسين والتطوير.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : تعزيز الحاكمية الرشيدة والإدارة والقيادة.</td><td colspan="2">التاريخ:</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: حاكمية النظام.</td><td colspan="4">السياسة: الإستراتيجيات العامة ومستويات السياسة.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية والنوعية.</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td></td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : إعتماد الحد الادنى من معايير التشغيل للوحدات العملية في جميع إدارات الوزارة بهدف إجراء تقييم شفاف ضمن مقاييس أداء ومساءلة معتمدة، بحيث تدير المعرفة للوصول إلى معلومات شاملة تدعم القرار عن طريق بروتوكولات الشبكات، والاتصال السريع مع جميع المعنيين.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهـدف العـام مـن الإسـتراتيجية الوطنيـة للتعلـيم : تعزيـز الحاكمية الرشيدة والإدارة والقيادة.</td><td colspan="2">التاريخ:</td><td colspan="2">السياسة رقم:......</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال : حاكمية النظام.</td><td colspan="4">السياسة: الإدارة المبنية على المدرسة.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتبـــاط والاســـتجابة والمواءمـــة والكفـــاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استخدام النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : اعتماد منهجية الإدارة المبنية على المدرسة كوحدة أساسية لتطوير النظام التربوي بقيادة المدرسة وبدعم المجتمع المحلي لتتمكن من تحسين أدائها والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية اعتماداً.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : تعزيـز الحاكميـة الرشيدة، والإدارة، والقيادة.</td><td colspan="3">التاريخ:</td><td colspan="2">الـــسياسة رقـــم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: حاكمية النظام.</td><td colspan="6">السياسة التخطيط التربوي على مـستوى مـديريات التربيـة والتعليم.</td></tr>
<tr><td colspan="9">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="9">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>ســـهولة الوصـــول والعدالة والمـساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفــاءة الداخلية</td><td>√</td><td colspan="2">نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتبـــاط والاســـتجابة والمواءمـــــة والكفـــــاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الـــوعي العـــام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td colspan="2">استخدام النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="9">السياسة الإستراتيجية: اعتماد مبـدأ التخطـيط المحـلي عـلى مـستوى مديريـة التربيـة والتعلـيم وذلـك بمـشاركة المجتمع المحلي والمعنيين في العملية التربوية بحيث تتوافر خطة تطويرية قطاعية لكـل مديريـة معتمـده عـلى الخطط التطويريـة لكـل مدرسـة, وتتـضمن الخطـة مبـادرات نحـو التحـسينات العمليـة في مـديريات التربيـة والمدارس.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : تعزيز الحاكمية الرشيدة، والإدارة، والقيادة.</td><td colspan="3">التاريخ:</td><td colspan="2">لسياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: حاكمية النظام.</td><td colspan="5">السياسة: تقييم الأداء المؤسسي وتطويره.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: تطوير الحاكمية باعتماد مبدأ المساءلة، والشفافية للأداء المؤسسي المستند إلى معايير وطنية معتمدة لقطاع التعليم تعكس مدى تحقق الأهداف المؤسسية من الأهداف الوطنية لتوجيه السياسات.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز الحاكمية الرشيدة، والإدارة، والقيادة.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: حاكمية النظام.</td><td colspan="5">السياسة: الإبداع والتميز.</td></tr>
<tr><td colspan="3">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td><td colspan="5">رمز السياسة المرجعية المشتركة مع الوزارة:</td></tr>
<tr><td colspan="8">معاير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية.</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: تجذير ثقافة الإبداع والتميز وصولا إلى نظام تربوي متميز بأفراده.</td></tr>
</table>

ثانياً: تمويل التعليم

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز الشراكات والروابط.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: تمويل التعليم.</td><td colspan="4">السياسة: المشاركة في التمويل.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td></td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>اللامركزية وتفويض الصلاحيات.</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : تأكيد مبدأ الشراكة في دعم تمويل التعليم بتخطيط واسع النطاق ومرتبط بإعداد موازنة موجهة بالنتائج.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز الكفاءة والفاعلية المالية.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: تمويل التعليم.</td><td colspan="4">السياسة: آلية التمويل.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td></td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة.</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : اعتماد آلية تمويل ذات شفافية مبنية على فاعلية الإنفاق، بحيث يتم توزيع المخصصات حسب أولويات الإنفاق وبعدالة لتحقيق مبدأ الشفافية، والمساءلة</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنيـة للتعلـيم: تعزيـز الكفـاءة والفاعلية المالية.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: تمويل التعليم.</td><td colspan="4">السياسة: تقييم الأداء المالي.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>ســـــهولة الوصـــــول والعدالة، والحراك.</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td></td><td>اســتدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتبـــاط والاســـتجابة والمواءمـــة والكفـــاءة الخارجية</td><td></td><td>الـوعي العـام، والإدراك، والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفـــاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : التوجه نحو إجراء تقييم سنوي للأداء القطاعي المالي مبني على خطط التنميـة والإنفـاق متوسطة المدى استنادا إلى البيانات المجمعة من الخطط التطويرية لمديريات التربية والتعليم وبرامجها.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز الكفاءة والفاعلية المالية.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: تمويل التعليم.</td><td colspan="5">السياسة: التمويل المالي الذاتي.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء :</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة، والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td></td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td></td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها المحلية من خلال توفير تعليمات الإفصاح المالي والمعايير المحاسبية والتدقيق، لغايات الشفافية والمساءلة.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز الكفاءة والفاعلية المالية.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="3">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: تمويل التعليم.</td><td colspan="5">السياسة: التمويل المالي</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء :</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة، والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : ترشيد استخدام الموارد المتاحة وتحسين فاعلية الإنفاق بتوظيف مبادئ اقتصاديات التعليم، واعتماد منحى الموازنة الموجهة بالنتائج مستندة إلى الشفافية والمساءلة وبشراكات واسعة النطاق.</td></tr>
</table>

ثالثاً: البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم للجميع

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : تعزيز فرص الحصول على التعليم في إطار من العدالة والمساواة لجميع المتعلمين.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم للجميع.</td><td colspan="4">السياسة: تحقيق المستويات العالمية في الوصول والعدالة.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>استدامة النظام</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: إتاحة فرص متكافئة في الحصول على تعليم عالي الجودة ولجميع الأفراد وتحقيق العدالة في الخدمات التربوية.</td></tr>
</table>

الهدف العام من الإستراتيجية الوطنيـة للتعلـيم : تعزيـز فـرص الحصول على التعليم في إطـار مـن العدالـة والمـساواة لجميـع المتعلمين.	التاريخ :	الـسياسة رقـم : ....
المجال: : البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم للجميع.	السياسة: التعلم مدى الحياة.	

قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.

معايير تطوير الأداء:

فاعلية الانفاق		سهولة الوصول والعدالـة والمـساواة والحراك	√	الكفاءة الداخلية	√	نوعية التعليم	√
الارتبـاط والاسـتجابة والمواءمـة والكفـاءة الخارجية	√	الـوعي العـام والإدراك والاحترام	√	الإدارة		استدامة النظام	

السياسة الإستراتيجية : توفير فرص التعلم مدى الحياة لمن هـم خـارج سـن المدرسـة بوصـفه جـزءاً مـن التـزام الوزارة بتمكين الأفراد من مواكبة التغـيرات الاجتماعيـة الـسريعة والتحـديات الموازيـة، لـدعم لعمليـة التطـور الاقتصادي.

<table>
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنيـة للتعليـم: تعزيـز فـرص الحـصول على التعليم في إطار من العدالة والمساواة لجميع المتعلمين</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">الـسياسة رقـم : ......</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال : البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم للجميع.</td><td colspan="6">السياسة: التربية الخاصة.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سـهولة الوصـول والعدالـة والمـساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفـاءة الداخلية</td><td>√</td><td>اسـتدامة النظام.</td><td></td></tr>
<tr><td>الارتبـاط والاسـتجابة والمواءمـة والكفـاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الـوعي العـام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الاستراتيجية : تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين، وبطيئي التعلم، والمكفـوفين، والـصم، وذوي صعوبات التعلم،... إلخ) من الوصول إلى تعليم نوعي ومستدام ضمن معايير دولية ونظام لضبط الجودة بناء على برامج ومناهج تراعي احتياجـاتهم وبالتنـسيق مـع المؤسـسات ذات العلاقـة لـضمان تنميـة مهـاراتهم الفكرية والجسدية والمهنية والشخصية.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز فرص الحصول على التعليم في إطار من العدالة والمساواة لجميع المتعلمين.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td>السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: : البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم للجميع.</td><td colspan="4">السياسة: التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td></td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>استدامة النظام.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : تهيئة الأطفال لمرحلة التعليم الأساسي بمشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور بالتعاون مع الجهات الحكومية الأخرى والقطاع الخاص.</td></tr>
</table>

رابعا: الموارد البشرية

<table>
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : زيادة توسيع واستثمار أوجه التعلم وتفعيله.</td><td colspan="2">التاريخ:</td><td colspan="3">السياسة رقم:......</td></tr>
<tr><td colspan="8">المجال: الموارد البشرية. السياسة: الإشراف التربوي</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: دعم جهاز الإشراف التربوي بطاقم وظيفي مؤهل من خلال بناء برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين وفق حاجاتهم المهنية بهدف تمكينهم من امتلاك متطلبات الوظيفة الداعمة للإشراف التربوي لتحسين نوعية التعليم.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهـدف العـام مـن الإسـتراتيجية الوطنيـة للتعلـيم: تعزيـز الحاكمية الرشيدة، والإدارة، و القيادة.</td><td colspan="3">ا.التاريخ:</td><td colspan="2">السياسة رقم :</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : الموارد البشرية.</td><td colspan="5">السياسة: إدارة الموارد البشرية وتطويرها.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سـهولة الوصـول والعدالـة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعيـة التعليم</td><td>√</td><td>اسـتدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمـة والكفاءة الخارجية</td><td></td><td>الـوعي العـام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفـاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : دعم العاملين في وزارة التربية والتعليم عـلى مـستوى (مدرسـة، مديريـة، وزارة) لـضمان مساهمتهم الفاعلة لتحسين النظام التربوي.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : زيادة توسيع واستثمار أوجه التعلم وتفعيله.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم ....:</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال الموارد البشرية</td><td colspan="5">السياسة: نوعية التعليم.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: دعم مدارس الوزارة بكادر فني ذي كفايات وخبرات تسهم في إيجاد بيئة تعليمية تعلميه وفاعلة للتعليم المتمحور حول الطالب، وتمكينه من خلال التطبيقات التكنولوجية الفاعلة لتحسين أدائه مع مراعاة العدالة في توزيع المعلمين, بحيث يتناسب وأعداد الطلبة.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : زيادة توسيع واستثمار أوجه التعلم وتفعيله.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم :..........</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال الموارد البشرية</td><td colspan="6">السياسة: الإدارة على مستوى مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td></td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: دعم العاملين في وزارة التربية والتعليم على مستوى (مديرية، وزارة) لضمان مساهمتهم الفاعلة لتحسين النظام التربوي</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">لهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز الحاكمية الرشيدة، والإدارة، والقيادة.</td><td colspan="2">التاريخ:</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: الموارد البشرية.</td><td colspan="4">السياسة : الإدارة المدرسية.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية والتعليم المرجعي : المادة (18) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام و الإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: دعم المدارس بمديرين مؤهلين في مجال الإدارة المدرسية من خلال تقديم برامج للتنمية المهنية المستدامة، واعتماد أسس وممارسات قائمة على أن المدرسة وحدة أساسية للتطوير.</td></tr>
</table>

خامساً: البيئة التعليمية التعلمية

<table>
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الاستراتيجية الوطنية لتعليم: تعزيز أفضل بيئة تعلمية.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : البيئة التعليمية التعلمية.</td><td colspan="5">السياسة : تحقيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : المادة (29) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معيار تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة الحراك.</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الاستراتيجية: تهيئة البيئة المناسبة الداعمة للمعلمين من خلال اعتمادهم رسميا حسب المعايير الوطنية التي تم تصميمها لتمكين المعلمين من القيام بدورهم في تطبيق المنهاج وتصميم التدريس ، والتقويم الصفي، والاستخدام الأمثل للمصادر المتاحة، والتشارك في خبراتهم.</td></tr>
</table>

الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز أفضل بيئة تعلمية.	التاريخ :	السياسة رقم : ....

المجال : البيئة التعليمية التعلمية.	السياسة : البيئة المادية والتجهيزات.

قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.

معايير تطوير الأداء:

فاعلية الانفاق	√	سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك	√	الكفاءة الداخلية		نوعية التعليم	√
الوعي العام والإدراك والاحترام.	√	الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية.	√	الإدارة		استدامة النظام	√

السياسة الإستراتيجية: توفير بيئة تعليمية مناسبة ذات جودة عالية توفر أبنية ومرافق وتجهيزات ملائمة تسهم في دعم التعلم وتضمن سهولة وصول الطلبة إليها بعدالة مع مراعاة معايير الأمن والسلامة.

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الاستراتيجية الوطنية للتعليم: تعزيز أفضل بيئة تعليمية.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : البيئة التعليمية التعلمية.</td><td colspan="5">السياسة: الشراكة مع أولياء الأمور.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعيم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية : تعزيز المسؤولية المشتركة ما بين الطلبة وأولياء الأمور والتربويين بحيث تكون مبنية على التواصل المستمر بينهم لفهم حاجاتهم ، وصولا إلى تعلم مبني على الابتكار والتميز بما يدعم بيئة التعلم.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="2">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم :
تعزيز أفضل بيئة تعلمية.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="3">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال : البيئة التعليمية التعلمية.</td><td colspan="6">السياسة: أنماط التعلم.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td></td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: التوجه نحو تفريد التعلم وتقديم التعليم وفق الأنماط المختلفة والمتنوعة للطلبة, وذلك من خلال العمل على دعم البيئة المدرسية الصفية عن طريق العمل التعاوني واستخدام التكنولوجيا ، ودعم الطلبة وتشجيعهم ليكونوا أكثر فاعلية ومسؤولية في تعلمهم.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم:
تعزيز أفضل بيئة تعليمية.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: البيئة التعليمية التعلمية.</td><td colspan="5">السياسة : القيم الثقافية والمجتمع.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: تعزيز و دمج القيم الثقافية والمجتمعية بشمولية في البيئة المدرسية، و التأكيد على إظهار فهم واضح من جميع المدارس للمجتمع والتأثيرات الثقافية التي تؤثر فيه، والقيم المجتمعية والمعتقدات التي تعمل على الإسهام في إثراء العملية التعليمية التعلمية.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">الهدف العام : تعزيز أفضل بيئة تعليمية.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : البيئة التعليمية التعلمية.</td><td colspan="5">السياسة: الصحة المدرسية.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول للطلبة والعدالة والحركية.</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>العلاقات الاجتماعية والاهتمام والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>استدامة النظام</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الاستراتيجية: الارتقاء بالمستوى الصحي للطلبة والمدارس.</td></tr>
</table>

سادساً: المتعلم

الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: استخدام المنهاج استخداما يحقق أقصى تأثير له.				التاريخ :		السياسة رقم :	
المجال : المتعلم.			السياسة : المناهج الدراسية.				
قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.							
معايير تطوير الأداء:							
فاعلية الانفاق	√	سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك	√	نوعية التعليم	√	استدامة النظام.	
الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية.	√	الوعي العام والإدراك والاحترام.	√	الإدارة		الكفاءة الداخلية .	√
السياسة الإستراتيجية: تطوير المناهج والكتب المدرسية والمواد التعليمية وحوسبتها وتجريبها وتضمينها مناحي وطرق حديثة في التعلم والتقويم, منسجمة مع كفايات منظومة اقتصاد المعرفة والتنمية المستدامة، واستخدامها استخداما يحقق أقصى تأثيراً لها.							

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : استخدام المنهاج استخداما يحقق أقصى تأثير له.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم :
..........</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال : المتعلم</td><td colspan="6">السياسة : التقويم.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : المادة (29) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته .</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: مأسسة سلسلة من استراتيجيات التقويم في كل مدرسة بغرض تقويم معرفة الطالب ومهاراته وميوله بغية العمل على تطوير تقويم نوعي وكمي للأداء واعتماد مبدأ التقييم الذاتي بمرجعية النتاجات المتوقع تحقيقها وإبراز سلسلة من مهارات التفكير وحل المشكلات كجزء من برنامج التعليم بمشاركة الطلبة في وضع أهدافهم ومستقبل تعلمهم أو تعديله.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : استخدام المنهاج استخداما يحقق أقصى تأثير له.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال : المتعلم</td><td colspan="5">السياسة : الصحة والتغذية المدرسية.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : المادة (29) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته .</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: ترسيخ منظومة شاملة تعزز المستوى الصحي للطلبة والمدارس.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم : استخدام المنهاج استخداما يحقق أقصى تأثير له.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال: المتعلم.</td><td colspan="4">السياسة : بحوث السياسات.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: تطوير البرامج والأنشطة والممارسات التعليمية بما يتلاءم وحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع اعتماداً على نتائج بحوث السياسات.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: استخدام المنهاج استخداماً يحقق أقصى تأثيراً له.</td><td colspan="3">التاريخ:</td><td colspan="2">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجال: المتعلم.</td><td colspan="5">السياسة: الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية والتعليم المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معيار تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td>√</td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام و الإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>استدامة النظام</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: تمكين الطلبة كافة من توظيف التكنولوجيا لدعم الممارسات التعليمية – التعلمية بغية تحقيق نتاجات التعلم عن طريق الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بدعم من الجهات الإدارية و التعليمية الواعية لقيمة ومحددات التكنولوجيا في التعليم المدرسي.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="2">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: استخدام المنهاج استخداماً يحقق أقصى تأثيراً له.</td><td colspan="3">التاريخ :</td><td colspan="3">السياسة رقم: ....</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال: المتعلم.</td><td colspan="6">السياسة : التنمية الاجتماعية للطلبة.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td></td><td>الكفاءة الداخلية</td><td></td><td>استدامة النظام.</td><td></td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td></td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسات الإستراتيجية : بناء برامج تراعي التطور الانفعالي والاجتماعي للطلبة بشكل يوازي الجانب الأكاديمي بحيث تتضمن هذه البرامج تنمية المهارات الفكرية والجسدية وتطوير الجانب المهني والشخصي لهم.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: استخدام المنهاج استخداماً يحقق أقصى تأثيراً له.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="4">المجال : إدارة النظام التعليمي والتوجهات.</td><td colspan="4">السياسة : الفنون الجمالية والمهارات الحياتية.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي: قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته.</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>استدامة النظام</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الإستراتيجية: تمكين الطلبة كافة من الوصول إلى تعليم الذي يشتمل على الفنون الجميلة و الرياضة و الأنشطة الثقافية والمهارات التطبيقية, التي تعنى بالصحة و الغذاء, والارشاد الشخصي والمهني الذي يراعي النوع الاجتماعي.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: استخدام المنهاج استخداماً يحقق أقصى استخداماً له.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال : إدارة النظام التعليمي والتوجهات.</td><td colspan="6">السياسة: التعليم المهني.</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الاستراتيجية : الارتقاء بتعليم مهني نوعي ومستدام يراعي متطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع المحلي والشركاء ضمن معايير دولية وبالتنسيق مع المؤسسات الوطنية ذات العلاقة.</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="4">الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: استخدام المنهاج استخداماً يحقق أقصى استخداماً له.</td><td colspan="2">التاريخ :</td><td colspan="2">السياسة رقم : ....</td></tr>
<tr><td colspan="2">المجال : إدارة النظام التعليمي والتوجهات.</td><td colspan="6">السياسة: القيم الثقافية والمجتمع</td></tr>
<tr><td colspan="8">قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته</td></tr>
<tr><td colspan="8">معايير تطوير الأداء:</td></tr>
<tr><td>فاعلية الانفاق</td><td></td><td>سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك</td><td>√</td><td>الكفاءة الداخلية</td><td>√</td><td>استدامة النظام.</td><td>√</td></tr>
<tr><td>الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية</td><td>√</td><td>الوعي العام والإدراك والاحترام.</td><td>√</td><td>الإدارة</td><td>√</td><td>نوعية التعليم</td><td>√</td></tr>
<tr><td colspan="8">السياسة الاستراتيجية : تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية ودمجها بشمولية في البيئة المدرسية ، و التأكيد على إظهار فهم واضح من المدارس للمجتمع والتأثيرات الثقافية التي تؤثر فيه، والقيم المجتمعية والمعتقدات التي تعمل على الإسهام في إثراء العملية التعليمية التعلمية.</td></tr>
</table>

سابعا: ضمان الجودة والاعتماد

الهدف العام من الإستراتيجية الوطنية للتعليم: لتعزيز أفضل بيئة تعلميه.	التاريخ:	السياسة رقم: ....
المجال: ضمان الجودة والاعتماد	السياسة: ضمان الجودة والاعتماد.	

قانون التربية المرجعي : قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994وتعديلاته.

معايير تطوير الأداء:

فاعلية الانفاق	√	سهولة الوصول والعدالة والمساواة والحراك	√	نوعية التعليم	√	الكفاءة الداخلية	
الارتباط والاستجابة والمواءمة والكفاءة الخارجية.	√	الوعي العام والإدراك والاحترام.	√	الإدارة	√	استدامة النظام.	√

السياسات الإستراتيجية:

اعتماد المدارس: التوجه نحو الاعتماد الرسمي للمدارس من قبل الوزارة بشكل دوري اعتماداً على تقييم (داخلي وخارجي) استناداً على تقارير سنوية تقدم للوزارة باعتماد معايير واضحة للتقييم.

اعتماد مديريات التربية والتعليم: التوجه نحو الاعتماد الرسمي لمديريات التربية والتعليم من قبل الوزارة بشكل دوري اعتماداً على تقييم (داخلي وخارجي) استناداً على تقارير سنوية تقدم للوزارة باعتماد معايير واضحة للتقييم.

اعتماد إدارات مركز الوزارة: التوجه نحو الاعتماد الرسمي لإدارات المركز من قبل الوزارة اعتماداً على تقييم (داخلي وخارجي) استناداً على تقارير سنوية تقدم للوزارة باعتماد معايير واضحة للتقييم.

التطوير التربويّ المستند إلى واقع المدرسة العربيّة

يرمي المشروع البحثي عن التطوير التربويّ المستند إلى واقع المدرسة العربيّة لتحديد المبادرات التي نفّذت في المنطقة العربيّة لمعرفة ما ينجح وما لا ينجح ـ ولماذا. فثمة حاجة ماسة الى مؤسّسة توفّر الصلة بين الأوساط الأكاديمية والتعليم الصفي الذي يوفر الإطار الطبيعي لتطبيق البحوث. ونعتقد أن الجامعة الأميركيّة في بيروت مؤسسة مؤهلة لأداء هذا الدور في المنطقة.

ثمة اتفاق واسع النطاق على أن النظم التربويّة في العالم العربي بحاجة الى تحسين. ويذكر "تقرير التنمية البشرية العربية" الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى في عام 2002 أنّ "هناك أدلة على تدهور نوعيّة التعليم [في المنطقة]، ما يعني ضمناً تراجع اكتساب المعرفه والمهارات التحليليّه والخلاّقة"[1]. ويردّد "تقرير التنافسية في العالم العربي" الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في سنة 2002 ـ 2003 أصداء استنتاجات تقرير الأمم المتحدة الانمائي، ويحثّ بلدان العالم العربي على "التفكير المعمّق في كيفيّة تنظيم التعليم على نحو أفضل لضمان التطوير المستدام للقدرة على المنافسة في اقتصاد عالميّ متغيّر ومتطوّر"[2]. ويلحظ كلا التقريرين، وتقرير التنمية البشريه العربية لعام 2003 أهميّة "إدماج الاحتياجات الجديدة من المعارف والمهارات في الأنشطة التعلّميّة والتعليميّة الحاليّة".

إنّنا نعتقد أن المربّين في المنطقة مهتمّون بتحسين نوعيّة التعليم في بلدانهم. وهناك أيضا الباحثون الذين يشاركونهم الهدف نفسه. غير أنّ هاتين المجموعتين تعملان بشكل منفصل في معظم الأحيان ـ بل إنّ أغراضهما تتعارض أحياناً. ولكي تكون الأبحاث مفيدة، يجب أن تستند إلى المعلومات المستقاة من غرفة الصف ومن ما يحدث في المدارس في أنحاء المنطقة، وأن تعالج القضايا الأكثر أهميّة للمربّين في المنطقة.

[1] Arab Human Development Report 2002.

[2] The Arab Competitiveness Report 2002-2003, p. 218.

الفلسفة

سينظّم المشروع لتعزيز "الدعم من أعلى إلى أسفل لإحداث تغيير من أسفل إلى أعلى". بعبارة أخرى، سنقوم بتحليل "قصص النجاح" المحليّة لتحديد العوامل البشريّة والماديّة والممارسات التي جعلت هذه المبادرات ناجحة. وبعد ذلك سنقدم نتائج التحليل إلى صنّاع السياسات آملين منهم توظيفها في القرارات. وسنعمّم نتائج أبحاثنا بإنتاج الموادّ التدريبيّة التي يمكن استخدامها في أنحاء المنطقة، ونشرها في الدوريّات الوطنيّة والإقليميّة، وإتاحة المعلومات على موقع على الإنترنت يمكننا إطلاقه وتحديثه بانتظام.

الغاية

لمشروعنا ثلاثة أهداف:

- تطوير نظرية إصلاح تربويّ معلّلة ومستندة إلى واقع المدرسة في المنطقة تقدّم لصنّاع السياسات توصيات تستند إلى الأبحاث لتنفيذ الإصلاح التربويّ في بلدانهم.
  - تصميم دراسات حالة لثلاث مدارس في كل من المملكة العربيّة السعوديّة والأردن ولبنان.
  - إجراء الدراسات باستخدام طرق مختلفة من الاستقصاء المنظّم.
  - تقديم تقارير عن دراسات الحالة عن كل من المدارس التسع وعن كل بلد.
  - تقديم تقرير عن البلدان الثلاثة.
  - وضع نظريّة مؤقّتة معلّلة عن البلدان الثلاثة.
- تدريب العاملين في المدارس على تخطيط الأنشطة المتعلّقة بالإصلاح التربويّ وتنفيذها باستخدام موادّ تدريبيّة تستند إلى نتائج أبحاث أجريت في العالم العربي.

- إشراك أفـراد في المواقـع القياديّـة عـلى المـستويات المختلفـة (الـوزارة والجامعـة والمدرسـة والمعلّمين) في ما يلي:
- مناقشة أنواع الأبحاث وأهدافها وأسئلتها وفلسفاتها.
- مناقشة دور البحث في الإصلاح في مدرستهم وعلى المستوى الوطنيّ.
- المشاركة في ورش عمل عن منهجيّات البحث (وبخاصّة في ورش العمل والأنشطة التي تتـضمّن منهجيّات الأبحاث النوعية بالإضافة إلى منهجيّات الأبحاث الكميّة).
- المشاركة في أنشطة بحثيّة مثل جمع البيانات في مدارسـهم باسـتخدام "أبحـاث الأداء" (action research)وغيرها من المنهجيّات (الأبحاث النوعيّة بالإضافة إلى منهجيات الأبحاث الكميّة).
- المشاركة في ورش عمل التطوير المهنيّ (كمشاركين ومقدّمين).
- المشاركة في تطوير موادّ ورش عمل التطوير المهنيّ استناداً إلى نتائج البحث.
- تشجيع ثقافة وضع السياسات المستندة إلى الأبحاث.
- الآليّات التي تشجّع اتخاذ القرار القائم على الأبحاث على مستويات غرفة الصف والمدرسة.
- تشارك تجارب الأبحاث مع الآخرين في مدرستهم، وبين المدارس الثلاث في كل بلد بالتوافق مـع الجامعة والوزارة.
- تعزيز قيم اتخاذ القرارات القائمة على الأدلّة بوسائل متنوّعة في داخل المدرسـة وبـين المـدارس الثلاث في كل بلد بالتوافق مع الجامعة والوزارة. وكـذلك تعزيـز اتخـاذ القـرارات القائمـة عـلى الأدلة في المدارس غير المشاركة في المشروع.
- تشارك تجارب الأبحاث والتقارير عبر موقع على الإنترنت والمنشورات والمؤتمرات.

- تعزيز ثقافة "المجتمعات الباحثة" (inquiring communities) داخل المدارس وفيما بينها.

سؤال البحث

سيحاول المشروع على وجه التحديد الإجابة عن السؤال التالي:

كيف تتفاعل فعاليات التغيير وعمليّاته في المدرسة العربيّة والعوامل السياقيّة المدرسية لتمكين (أو إعاقة) التجديد المستدام وزيادة قدرات الطلاب على التعلّم المستمرّ وتحسين اتجاهاتهم نحوه؟

المقاربة المنهجية

ستكون المنهجيّات المستخدمة في هذا البحث استقرائيّة قائمة على الأدلّة، وستنطلق من تحليل ما يجري في المدارس التي تنفّذ الأنشطة الإصلاحيّة. وستتكامل معاً، بما في ذلك المقاربات الكميّة والنوعيّة. وستبنى نظرية إصلاح تربويّ مستندة إلى واقع المدرسة من دراسة تفاعلات فعاليات التغيير وعمليّاته في المدرسة العربيّة والعوامل السياقيّة المدرسية لتمكين (أو إعاقة) التجديد المستدام وزيادة قدرات الطلاب على التعلّم المستمرّ وتحسين اتجاهاتهم نحوه؟

وستستخدم كل البيانات لتحديد المنحى الذي يؤدي إلى نظرية إصلاح تربويّ مستندة إلى واقع المدرسة لكنها لن ترتبط بأي مدرسة أو أفراد معيّنين.

افتراضات

يفترض المشروع ما يلي:

- الإصلاح أو التطوير المدرسيّ شديد التعقيد وينطوي على تفاعل بين فعاليات التغيير وعمليّاته وعوامله السياقيّة.
- الإصلاح المدرسيّ الناجح يتميّز بابتكار أنشطة مستدامة تعزّز قدرات الطلاب على التعلّم المستمرّ.

- المعرفة عن الجهود التطويريّة في المدرسة موجودة لدى الأفراد العاملين فيها.
- موقع الإصلاح المدرسيّ هو المدرسة ذاتها.
- لفعاليات التغيير في المدرسة تأثير قويّ على جهود الإصلاح فيها.
- للعوامل السياقيّة أو الثقافيّة تأثير كبير على عمليّات التغيير في المدارس.
- تحسين المدارس هو هدف وزارات التربية والتعليم.
- من أهداف السياسة الحكوميّة تقديم التوجيه والدعم اللازمين لحدوث التطوير الإيجابيّ في على مستوى المدرسة.
- الحكومات بحاجة إلى معلومات أكثر مصداقيّة ويمكن الركون إليها بشأن نوع التوجيه والدعم اللازمين للمساعدة في تحسين المدارس.

المشاركون: الأدوار وفوائد المشاركة ومعايير الاختيار

1) المدارس المشاركة

أ. الأدوار في المشروع

- إنشاء فريق لتنفيذ المشروع يتكوّن من ثلاثة أشخاص ويضمّ مدير المدرسة أو ممثّلاً عنه ومعلّمين يُمنحان تفرغ جزئي للعمل على المشروع ويكون أحد هؤلاء "منسق المدرسة". (نحو أربع حصص في الأسبوع). مسؤوليّات الفريق هي التالية:
- جمع البيانات بالقيام بما يلي:

1. إجراء المقابلات
2. المراقبة في الصفوف
3. تنسيق اختبار الطلاب

- إعداد المدونات الميدانية

- المشاركة في تحليل البيانات
- الالتحاق بالتدريب مع الجامعة الأميركيّة في بيروت إما في بيروت وإما في عمّان (5 أيام في صيف 2007 وفي كانون الثاني/يناير 2008)
- تقديم خبراتهم إلى غيرهم في مدرستهم و/أو تقديم التدريب عند الحاجة
- تعزيز قيم اتخاذ القرار القائم على الأدلّة
- يقوم منسّق المدرسة بالتنسيق مع فريق الجامعة الأميركيّة في بيروت ومع ممثّل الوزارة وأستاذ الجامعة
- تغطية تكاليف مشاركة المدرسة بما في ذلك فترة تفرّغ المشاركين وشراء البرامج الحاسوبيّة اللازمة.

ب. الفوائد التي تجنيها المدرسة من المشاركة في المشروع:

- الاعتزاز بالمساعدة في تحسين التعليم في العالم العربي.
- اكتساب القدرة على تحسين المدرسة من خلال:
- دراسة نتائج المشروع في المدرسة.
- تدريب العاملين فيها على مهارات البحث والتحليل والتدريب والقيادة التي تمكّنهم من المساعدة في توجيه مشاريع التحسين في المستقبل.
- اكتساب الأدوات اللازمة لأعمال البحث الداخليّة في المستقبل.
- تعزيز سمعتها كمدرسة مجدّدة ومبتكرة من خلال:
- التنويه بأنّها مدرسة مجدّدة اختيرت للمشاركة في المشروع بسبب جهودها التحسينيّة

- التنويه عنها في العديد من البيانات والمنشورات الصادرة عن المشروع من خلال مؤسّسة الفكر العربيّ بالإضافة إلى الإشارة إليها في الدرويّات باللغتين العربيّة والإنكليزيّة
- المشاركة في مؤتمرات للمربّين تقدّم فيها نتائج البحث

ج. معايير اختيار المدارس المشاركة

- أن تكون المدرسة خاصّة.
- ألا تعود المدرسة بالربح على الأفراد Non-profit organization، أي أن تستثمر الأموال الفائضة في المدرسة نفسها.
- أن تكون المدرسة قد قامت بنشاطات تجديدية لمدّة ثلاث سنوات على الأقل، أي:
- تستخدم ممارسات تعليميّة مبتكرة
- لديها جهود تحسينيّة متواصلة وأن يكون العمل جارياً فيها على مشروع واحد على الأقل في الفترة التي تنفذ فيها الدراسة
- تركّز الجهود على تحسين تعلّم الطلاب
- اعتبار المدرسة فعّالة من قبل أفراد المجتمع على العموم، ويميل الأهل إلى اختيارها لأنّهم يعتبرونها أفضل من المدارس الأخرى
- إتباع المدرسة المنهج المحليّ الوطنيّ دون أن تتقيّد به وحده بالضرورة
- أن تكون غالبيّة العاملين فيها من العرب
- استعداد المدرسة لتوفير التفرغ الجزئي للمعنيين وتحمّل النفقات داخل المدرسة

- استعداد المدرسة لأن توفّر لأعضاء فريق المشروع الوقت اللازم لإنجاز المهمّة في المدرسة وحضور التدريب مرتين أو ثلاث والمؤتمرات وفقاً للحاجة
- استعداد المدرسة لإعطاء فترة إعفاء مناسبة لإجراء مقابلة مع العاملين فيها
- استعداد المدرس لإجراء اختبار لطلابها باستخدام عدد من أدوات الاختبار التي يقدّمها المشروع وتوفير النتائج لتستخدم في الدراسة.

ملاحظة: يجب أن تضمّ مجموعة المدارس بأكملها مدرستين على الأقل في كل من المستويات الثلاثة (الابتدائيّ والمتوسّط، والثانويّ). ويمكن أن تضمّ المجموعة في المملكة العربيّة وربما الأردن مدرسة ذات أقسام منفصلة للبنين والبنات + مدرسة للبنين + مدرسة للبنات.

د. معايير اختيار الأساتذة كأعضاء في الفريق

- أن يكونوا عرباً
- القدرة على التدرّب على القيام بالأبحاث والاهتمام والرغبة في ذلك
- الاستعداد للسفر إلى بيروت أو عمّان لمدّة أسبوع واحد للتدريب في الصيف وفي منتصف السنة أيضاً
- القدرة على قراءة العربيّة أو الإنكليزيّة وتلقّي التدريب فيها
- القدرة على تقديم عروض عن أبحاث الآخرين
- الخبرة في الأبحاث (مستحسن)

2) ممثّل الوزارة

أ. الدور

- حضور التدريب مع الجامعة الأميركيّة في بيروت في بيروت أو عمّان (5 أيام في صيف 2007 وفي كانون الثاني/يناير 2008)

- حضور الاجتماعات في كل أنحاء البلد
- المساعدة في الحصول على الإذونات اللازمة
- المشاركة في المؤتمرات
- تسهيل الاجتماعات مع الوزارة عندما تدعو الحاجة
- الاتصال بالوزارة والتنسيق معها عندما تدعو الحاجة

ب. فوائد المشاركة في المشروع

- الاعتزاز بالمساعدة في تحسين التعليم في العالم العربيّ
- إدراج اسمه كمشارك في العديد من البيانات والمنشورات الصادرة عن المشروع من خلال مؤسّسة الفكر العربيّ بالإضافة إلى الإشارة إليها في الدرويّات باللغتين العربيّة والإنكليزيّة
- اكتساب المهارات والخبرات التي تعدّه للمساعدة في توجيه وتصيم سياسات الوزارة التي تدعم مشاريع تحسين المدارس في المستقبل
- تقديم عروض المؤتمرات أمام العاملين في الوزارة والمربّين

ج. معايير الانتقاء

- توقّع بقائه عدّة سنوات في الوزارة
- التمتّع بثقل كافٍ في الوزارة
- امتلاك بعض الخلفيّة عن البحث
- أن يكون ثنائيّ اللغة بالإنكليزيّة والعربيّة
- القدرة على تقديم العروض في المشروع وراغباً في ذلك
- القدرة على حضور الاجتماعات أو المؤتمرات خارج بلده

3) أستاذ الجامعة المحليّ

أ. الدور

- المشاركة والمساهمة في التدريب مع الجامعة الأميركيّة في بيروت في بيروت أو عـمّان (5 أيـام في صيف 2007 وفي كانون الثاني/يناير 2008)
- الإشراف على ممارسات جمع البيانات وتحسينها
- تحليل البيانات و/أو الإشراف على أعضاء فرق المدارس والمـساعدة في تحليـل البيانـات وفقـاً للتوجيهات التي يقدمها فريق الجامعة الأميركيّة في بيروت
- المشاركة الفعّالة في الإعداد للاجتماعات على مستوى البلد ككل وإجرائها
- كتابة التقارير والأبحاث وتقديمها إلى الأعضاء الآخرين في الفريق الوطنيّ وإلى فريق الجامعة الأميركيّة في بيروت
- التنسيق مع الجامعة الأميركيّة في بيروت لكتابة التقرير النهائيّ وتقديم عروض عـن المـشروع عندما تدعو الحاجة
- تقديم التدريب إلى أشخاص آخرين في منهجيّة البحث بالتنسيق مع فريق الجامعة الأميركيّة في بيروت

ب. فوائد المشاركة

- الاعتزاز بالمساعدة في تحسين التعليم في العالم العربيّ
- إدراج اسمه كمشارك في العديد من البيانات والمنشورات الـصادرة عـن المـشروع مـن خـلال مؤسّسة الفكر العربيّ بالإضافة إلى الإشارة إليها في الدرويّات باللغتين العربيّة والإنكليزيّة
- اكتساب التدريب والخبرة في مهارات منهجيّات البحث الكمي والنوعيّ
- تقديم العروض في المؤتمرات أمام المربّين

ج. معايير الاختيار

- توقّع بقائه عدّة سنوات في الجامعة
- أن يكون ثنائيّ اللغة بالإنكليزيّة والعربيّة
- القدرة على حضور الاجتماعات أو المؤتمرات خارج بلده
- امتلاك خبرة في البحث (ومن المستحسن في البحث النوعيّ)

التنفيذ

سينفّذ المشروع على مراحل، فيبدأ صغيراً ويتوسّع تدريجيّاً بحيث تسترشد المراحل اللاحقة بالمعرفة المكتسبة في المراحل السابقة من المشروع.

المدّة

إنّنا نقدّر أنّ أي مسعى جديّ لإصلاح الأنظمة التربويّة في المنطقة يستغرق عدّة سنوات. المرحلة الأولى تتطلّب ثلاث سنوات: سنة للإعداد وسنتين للتنفيذ والتقييم والتخطيط للمرحلة الثانية.

سنطلق في البداية المشروع في ثلاثة بلدان: المملكة العربيّة السعوديّة والأردن ولبنان. وتختلف هذه البلدان الثلاثة في نواح مهمّة: من حيث حجم البلد، ونوع النظام التربويّ، ولغة تدريس العلوم والرياضيّات، وسمعة النظام التربويّ. بالإضافة إلى ذلك، تعمل الجامعة الأميركيّة في بيروت في البلدان الثلاثة وأنشأت شبكة من الأفراد والمؤسّسات تسهّل البحث المقترح والأنشطة التطويريّة.

السنة الأولى

انتقاء المدارس: سيضع الفريق المكوّن من ثلاثة أشخاص معايير الانتقاء بالتشاور مع الباحثين والعاملين في المدارس الخاصة والعامّة ثم انتقاء مدرستين أو ثلاث في كل بلد تشارك في المرحلة الأولى من الدراسة.

تشكيل فرق العمل: سيقوم فريق من الجامعة الأميركيّة في بيروت مكوّن من عضوين من الهيئة التعليميّة من دائرة التربية بتنسيق المشروع. وسيتحمّل المسؤوليّة الرئيسيّة عن تصميم اقتراح البحث وتطوير ورش العمل وإدارتها. إضافة إلى ذلك سيكون هناك مساعد باحث أو أكثر متفرّغ في الجامعة الأميركيّة في بيروت مسؤول عن العمل الإداريّ ومتواجد للمساعدة في الأبحاث.

- سيكون هناك فريق في كل بلد مشارك يضمّ منسّقاً وعضواً واحداً أو أكثر من الهيئة التعليميّة الجامعيّة. وستعمل فرق البلدان مع فريق الجامعة الأميركيّة في بيروت على وضع اقتراح البحث، وستكون مسؤولة عن البحث كل في بلده، وتشارك في تحليل البيانات وكتابة التقارير عن البحث.
- سيطلب تشكيل فريق للبحث من كل مدرسة يتمّ اختيارها للمشاركة في المشروع.
- وسنستفيد أيضاً من تجربة الباحثين في البلدان الثلاثة وخبرتهم عندما تدعو الحاجة.

التدريب وجلسات المباحثة (العصف الفكريّ):

ستُدعى كل الفرق (من الجامعة الأميركيّة في بيروت والبلدان والمدارس المشاركة) لحضور ورشة عمل في الجامعة الأميركيّة في بيروت لضمان حصولهم على:

- مهارات البحث النوعيّ والكميّ التي يحتاجون إليها للمشاركة والمساهمة بصورة فعّالة.
- لغة مشتركة وفهم لمنهجيّات البحث التي سيتسخدمونها.
- فرصة المشاركة في تحديد المهمّة وشكليّاتها ومسؤوليّات مختلف المشاركين.

بالإضافة إلى أعضاء الفرق، نودّ أن ندعو كل مدرسة مشاركة إلى إرسال شخص، يعمل عن كثب مع مساعد الباحث الموجود في الجامعة الأميركيّة في بيروت، إلى الجامعة الأميركيّة للتدرّب. وعلى الرغم من أنّنا سنحصر هذا البرنامج بأفراد من

المدارس المشاركة في البداية، فإنّنا نعتقد أنّ مـن المهـمّ أن تتطـوّر الخـبرات عنـد هـذا المـستوى أيـضاً لاستدامة جهود الإصلاح التربويّ على المدى الطويل.

تصميم البحث: سيضع فريق الجامعة الأميركيّة في بيروت اقتراح تصميم البحـث اسـتناداً إلى المناقـشات التـي تجـرى في ورشـة العمـل. وسيفـصّل الاقـتراح أنـواع البيانـات التـي تجمـع، والأدوات المستخدمة في جمعها، وأساليب تحليلها. وسيتشاور فريق الجامعة الأميركيّـة بانتظـام مـع أعـضاء كـل الفرق طوال هذه العمليّة، عن طريق البريد الإلكترونيّ بالدرجة الأولى، للتوصّل إلى فهم مشترك وتأييـد واسع لأنشطة البحث.

السنتان الثانية والثالثة

أنشطة البحث والتطوير: سيجتمع أعضاء الفرق لبحث كيفيّة إجراء البحث وتحليلـه. وبعـد إجراء البحث، سيجتمع أعضاء الفرق لبحث النتائج وكيف يجب تعميمها وتنفيذها.

التعميم والنشر: نعتقد أنّ المهمّ أن تكون الأبحاث متاحة باللغتين الإنكليزيـة والعربيـة عـبر الإنترنت وبشكل مطبوع. وسيطوّر فريق الجامعة الأميركيّة في بـيروت ورش عمـل ويـديرها في مـدارس غير مشاركة في المنطقة لتقاسم نتائج الأبحاث وبحث كيفية استخدام النتائج لتغيير الممارسـة الراهنـة. وسيشارك أعضاء من فرق البلد والمدارس المعنيّة في ورش العمل هذه. ونعتقد أنّ ورش العمل سـتكون أكثر فائدة وإثارة للاهتمام إذا لعب مربّون سعوديّون، مثلاً، شاركوا في المشروع منـذ بدايتـه دوراً بـارزاً في ورش العمل لتعميم نتائج المشروع عـلى المـربّين الـسعوديّين الآخـرين. وسـيفيد ذلـك أيـضاً في بنـاء القدرة المحليّة في كل بلد، وتطوير شبكة من الرجال والنساء الملتزمين بالإصلاح التربـويّ والمنخـرطين في "بحث الأداء".

التقييم: سيتمّ تقييم المـشروع في نهايـة المرحلـة الأولى. وسـتستخدم نتـائج هـذا التقيـيم في وضع خطط المرحلة الثانية من المشروع.

تنشط الجامعة الأميركيّة في بيروت في مجال التربية منذ عدّة سنوات. وتنظّم دائرة التربية فيها منذ أكثر من عشرين عاماً برامج تطوير مهنيّ بدون شهادات للمعلّمين، وإداريّي المدارس، والمتخصّصين في المناهج لتعريفهم على أساليب التعليم والإدارة الجديدة. ويقدّم ما بين ورشة عمل واحدة وثلاث مرّتين في السنة تجتذب 350 معلّماً وإداريّاً في السنة في المتوسّط. بالإضافة إلى ورش العمل التي تجرى في الجامعة الأميركية في بيروت، نجري ورش عمل بالعربية والإنكليزية في العديد من بلدان المنطقة، بما في ذلك الأردن ومصر والمملكة العربية السعودية واليمن.

تقدّم دائرة التربية دبلوماً في الإدارة التربويّة والقيادة ودرجة الماجستير في الإدارة التربويّة ودراسات السياسات للرجال والنساء الراغبين في ممارسة مهن في الإدارة التربويّة. وعلى الطلاب أن يكملوا الشهادة الجامعية الأولى ويكون لديهم سنة واحدة من الخبرة المهنيّة ذات الصلة ليكونوا مؤهّلين للالتحاق ببرنامج الدبلوم في الإدارة التربوية والقيادة. وعلى الطلاب الراغبين في متابعة درجة الماجستير أن يكملوا برنامج الدبلوم الذي تبلغ مدته سنة واحدة أولاً.

بالإضافة إلى أنشطتنا التدريبيّة، ينشط أعضاء الهيئة التعليمية في دائرة التربية في الجامعة الأميركيّة في بيروت في الأبحاث التربوية في العديد من المجالات مثل تعليم الإنكليزية كلغة أجنبيّة، وتعليم الرياضيات، وتعليم العلوم، والقيادة والإدارة المدرسية. وتنشر هذه الأبحاث في الدوريات العالمية والإقليمية وفي الكتب المحرّرة في لبنان والمنطقة والعالم. ويجري العديد من أعضاء الهيئة التعليميّة لدينا أبحاثاً في مسائل تتعلّق بالإصلاح التربوي في لبنان والمنطقة.

الجامعة

تضمّ الجامعة الأميركية في بيروت أكثر من 7,200 طالب وهيئة تعليمية من 640 مكافئ أستاذ متفرّغ. وعلى الرغم من أنّ الجسم الطالبي في الجامعة الأميركيّة لبنانيّ بالدرجة الأولى، فإنّ خُمس طلابنا تقريباً التحقوا بمدرسة ثانويّة أو جامعة

خارج لبنان قبل مجيئهم إلى الجامعة الأميركيّة في بيروت. وفي السنوات الأخيرة، ارتفع عدد الطلاب غير المتخرّجين القادمين من المنطقة باطراد (الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية والأردن وسوريا والكويت).

تضمّ الجامعة الآن ستّ كلّيات: العلوم الزراعية والغذائية، والآداب والعلوم، والهندسة والعمارة، والعلوم الصحيّة، والطبّ (تضمّ كلية التمريض أيضاً)، وكلية سليمان س. العليّان لإدارة الأعمال. وتقدّم الجامعة الأميركيّة في بيروت حالياً برامج تمنح درجات بكالوريوس وماجستير ودكتور في الطبّ. ونأمل أن ندخل عدداً محدوداً من برامج الدكتوراه في السنوات القادمة. ويتكوّن الجسم الطالبي في الجامعة من 52 بالمئة من الذكور و48 بالمئة من الإناث.

لقد جسّدت الجامعة الأميركيّة في بيروت، طوال تاريخها، جهود آلاف الرجال والنساء الذين يؤمنون بأهميّة تعزيز التفاهم المتبادل بين الشعوب في الشرق الأوسط والغرب.

مع أنّنا فخورون بالدور الذي تلعبه هيئتنا التعليمية وخرّيجونا في جهود الإصلاح التربوي في المنطقة، فإنّنا نعلم أنّ هناك الكثير من العمل الذي يجب إنجازه. ونتطلّع إلى دعمكم لإطلاق هذا المشروع لتحديد "أفضل الممارسات" التي ثبتت فعّاليّتها في غرف الدراسة وتطويرها ورفع الوعي بها وتطبيقها. إنّنا مهتمّون في العمل جنباً إلى جنب مع المربّين في المنطقة لإجراء بحث ذي مغزى ويعطي نتائج في غرفة الدراسة.

مؤسسة الفكر العربي ـ

الجامعة الأميركية في بيروت:

مشروع بحثي عن التطوير التربويّ المرتكز إلى المدرسة في البلدان العربية

خطة التنفيذ

حُدّثت في كانون الثاني/يناير 2007

الغاية

لهذا المشروع ثلاثة أهداف:

- تطوير نظرية معلّلة قائمة على المدرسة للإصلاح التربوي في المنطقة تقدّم لصنّاع السياسات توصيات قائمة على البحث لتنفيذ الإصلاح التربويّ في بلدانهم.
- تدريب الرجال والنساء على تخطيط الأنشطة ذات الصلة بالإصلاح وتنفيذها باستخدام الموادّ التعليميّة المستندة إلى نتائج البحث في العالم العربي.
- تشجيع ثقافة اتخاذ قرارات السياسات القائمة على البحث.

المدّة: ثلاث سنوات: سنة للإعداد وسنتان للتنفيذ والتقيم والتخطيط للمرحلة الثانية. البلدان المشاركة: المملكة العربية السعودية، والأردن، ولبنان.

السنة الأولى

النشاط	الأفراد المعنيون	تاريخ بدء النشاط	التكلفة
1. تشكيل الفرق			
1.1. انتقاء فريق الجامعة الأميركيّة	صوما بوجودة مراد جرداق	تشرين الأول 2006	
2.1. انتقاء اللجنة التوجيهية للمشروع	- صوما بوجودة، لبنان - مراد جرداق، لبنان - سارة التركي، السعودية - سميّة محتسب، الأردن		
3.1. انتقاء فرق التنسيق في البلدان			
1.3.1. وضع معايير انتقاء فرق البلدان	اللجنة التوجيهية للمشروع	كانون الأول 2006	

2.3.1. عقد اجتماع لمدة يومين في عمان من أجل أ) تشارك المعلومات عن طبيعة المشروع، ب) إقرار معايير انتقاء المدارس، ج) وضع معايير انتقاء فرق المدارس	اللجنة التوجيهية للمشروع	كانون الأول 2006	
4.1. انتقاء مساعدي باحث متفرّغين		شباط 2007	
5.1. انتقاء باحث تربوي واحد من الجامعات في كل من الأردن ولبنان والمملكة العربية السعودية	عضو اللجنة التوجيهية للمشروع في كل بلد	كانون الثاني ـ شباط 2007	
6.1. انتقاء مسؤول في وزارة التربية والتعليم في كل بلد	عضو اللجنة التوجيهية للمشروع في كل بلد		
7.1. الاتصال بالأشخاص المنتقين للتثبّت من استعدادهم للمشاركة في المشروع	عضو اللجنة التوجيهية للمشروع في كل بلد	شباط 2007	
2. وضع كفاءات البحث وخطته			
1.2. تفويض البحث في: 1.1.2. مؤشّرات جودة نظام التعليم 2.1.2. مؤشّرات جودة المدرسة 3.1.2. الإصلاح على أساس المدرسة		كانون الثاني ـ نيسان 2007	
2.2. انتقاء المدارس المشاركة 1.2.2. انتقاء المدارس 2.2.2. تأمين الإذن بإجراء البحث في كل مدرسة 3.2.2 انتقاء فرق المدارس	- فرق التنسيق في البلدان - عضو واحد من فريق الجامعة الأميركية لكل بلد (الأردن، والسعودية)	شباط وآذار 2007	
3.2. إعداد الموادّ لورشة عمل	- فريق الجامعة	نيسان وأيار 2007	

مدتها خمسة أيام عن البحوث التربوية مع التركيز على البحوث المرتكز إلى المدرسة.	- الأميركيّة (أستاذان ومساعدي باحث) - مستشار في البحوث النوعية		
4.2 عقد ورشة عمل في بيروت لضمان حصول أعضاء الفريق على أ) مهارات البحث النوعيّ والكميّ التي يحتاجون إليها للمشاركة والمساهمة بصورة فعّالة، ب) لغة مشتركة وفهم لمنهجيّات البحث التي سيستخدمونها، ج) فرصة المشاركة في تحديد المهمّة وشكليّاتها ومسؤوليّات مختلف المشاركين.	- فريق الجامعة الأميركية (أستاذان ومساعدا باحث) - فرق التنسيق في البلدان (3 فرق يتكوّن كل منها من 3 أفراد ـ 9 أشخاص) - شخصان من كل فريق مدرسي مشارك (18 شخصاً)	خمسة أيام في الأسبوع الأخير من حزيران وأوائل تموز 2007	- السفر - مصروف يومي - تسهيلات ورشة العمل - مساعدو ورشة العمل - لوازم (أوراق، شفّافيّات، ...) - متحدّثون في ورشة العمل - استراحات للقهوة - مشغّل للوسائل السمعية البصرية - أشرطة فيديو وتسجيل فيديوي
5.2. وضع خطة بحث للسنتين الثانية والثالثة تفصّل أنواع البيانات التي تجمع، والأدوات المستخدمة في جمعها، وأساليب تحليلها.	- فريق الجامعة الأميركية (أستاذان ومساعدا باحث)	تموز 2007	
6.2. عقد ورشة عمل لمدة 3 أيام في بيروت كي: 1.2.6. مناقشة خطة البحث 2.2.6. تطوير كفاءات المشاركين في جمع البيانات	- فريق الجامعة الأميركية (أستاذان ومساعدا باحث) - فرق التنسيق في	أوائل آب 2007	- السفر - مصروف يومي - تسهيلات ورشة العمل - مساعدو ورشة

وتحليلها	البلــدان (3 فــرق يتكوّن كل منها مـن 3 أفراد ـ 9 أشخاص) - شخصان من كـل فريق مدرسي مشارك (18 شخصاً) مستشار أبحاث		العمل - لــوازم (أوراق، شفّافيّات، ...) - متحـــدّثون في ورشة العمل - ـــ اســتراحات للقهوة - مـشغّل للوسـائل الـــسمعية البصرية - أشرطــة فيــديو وتـــسجيل فيديوي
7.2. أدوات البحث الاستطلاعية	- فرق التنـسيق في البلدان بالتعاون مـع فريـــق الجامعـــة الأميركية	أيلول 2007	
3. الدعم الإداري والبحثي			
1.3. إنـــشاء مكتـــب للمـــشروع وتجهيزه (شراء الحواسيب، وطابعـة، وناســخة، وغيرهــا مــن المعـــدّات المكتبيّة اللازمة)		كـانون الثـاني ـ نيسان 2007	
2.3. تحديـــد برمجيّـــات تحليـــل البيانات النوعية والكمية وشراؤها		كـانون الثـاني ـ نيسان 2007	
3.3. تصميم موقـع للمـشروع عـلى الإنترنت	- خبـــــــير في تكنولوجيا المعلومات	حزيران وتمـوز 2007	
4. وضع التقارير			
1.4. كتابة التقريـر المـرحلي للـسنة الأولى			
5. جدول الأهداف المتحقّقة			
1.5. ثلاثة تقارير بحثية عن مؤشّرات الجودة التعليمية والإصلاح المدرسي			

2.5. البنية التنظيمية والموقع المادي للمشروع. 3.5. فرق الأبحاث على مستويي البلدان والمدارس. 4.5. الموادّ التدريبية عن البحوث التربوية مع التركيز على الإصلاح المدرسي. 5.5. فريق من الأشخاص المدرّبين الذين يستطيعون تصميم البحوث وإجراءها وتحليلها وكتابتها. 6.5. اقتراح إجراء بحث قائم على المدرسة إلى جانب الوسائل والأدوات اللازمة لإجراء البحث 7.6. التقرير المرحلي للسنة الأولى			
نهاية أنشطة السنة الأولى			

السنة الثانية

ملاحظة: إضافة ورش العمل إلى النتائج (لتطبيق البحث)

1. تشكيل الفريق			
1.1. انتقاء فريق الجامعة الأميركيّة	صوما بوجودة مراد جرداق	متواصل	
2.1. انتقاء مساعدي باحث متفرّغين		متواصل	
3.1. انتقاء اللجنة التوجيهيّة للمشروع	- صوما بوجودة، لبنان - مراد جرداق، لبنان - سارة التركي، السعودية - سميّة محتسب، الأردن	متواصل	
2. إجراء البحث وتحليله			
1.2. إجراء المرحلة الأولى من جمع البيانات	فرق البلدان بالتعاون مع فريق الجامعة الأميركية للمشروع والمستشارين	أيلول إلى كانون الأول 2007	
2.2. عقد اجتماع في بيروت من أجل أ) تطوير كفاءات فرق البلدان والمدارس في تحليل البيانات الكمية والنوعية، ب) مساعدة فرق البلدان	- فريق الجامعة الأميركية (أستاذان ومساعدا باحث) - فرق البلدان (3	كانون الثاني 2008	

في تحليل البيانات، ج) الاتفاق على جدول كتابة تاريخ البحث	فرق يتكوّن كل منها من 3 أفراد ـ 9 أشخاص) - شخصان من كل فريق مدرسي مشارك (18 شخصاً)		
3.2. القيام بتحليل البيانات وكتابة تقارير الأبحاث	فرق البلدان وفرق المدارس بالتعاون مع فريق الجامعة الأميركية	شباط إلى نيسان 2008	
4.2. نشر نتائج على موقع المشروع على الإنترنت	خبير تكنولوجيا المعلومات	تموز 2008	
5.2. تحرير وقائع المؤتمر ونشرها على شكل كتاب	- فريق الجامعة الأميركية - محرّر لغوي	تموز إلى أيلول 2008	
6.2. محاولة كتابة عدد من المقالات لنشرها في الدوريات المطبوعة في العالم العربي والعالم	- فريق الجامعة الأميركية - فرق الأبحاث المشكّلة من كل الفرق	تموز إلى كانون الأول 2008	
إجراء أبحاث عن ورشة العمل الخاصة بالتطبيق	- فريق الجامعة الأميركية - فرق الأبحاث المشكّلة من كل الفرق	كانون الثاني 2008	
3. المراقبة والتقيم			
1.3. تصميم نظام المراقبة والتقييم الداخلي	- فريق الجامعة الأميركية		
2.3. تطوير أدوات المراقبة والتقييم لكي يستخدمها العاملون في المشروع	- فريق الجامعة الأميركية		

3.3. قيـام العـاملين بالمـشروع بأنـشطة المراقبة والتقييم	- فريق الجامعة الأميركية		
4.3. تفويض وضع تقرير تقييم خارجي	- فريـــق الجامعـــة الأميركية		
4. المؤتمرات			
1.4. تنظـيم المـؤتمر الأول مــن أجــل أ) تشارك نتائج الأبحـاث مـع المعنيـين بمـن فيهم صنّاع السياسات من البلدان الثلاثـة المشاركة، ب) عقد ورشـة عمـل لتطبيـق نتائج الأبحاث.	- فريـــق الجامعـــة الأميركية		

المصادر:-

1. د- نبيل علي, العرب وعصر المعلومات, سلسلة عالم المعرفة العدد 184, ابريل 1994م
2. د. انطونيوس كرم, " العرب أمام تحديات التكنولوجيا", سلسلة عالم المعرفة العدد 59, نوفمبر 1982م.
3. موقع الموسوعة العربية من الرابط الإلكتروني: http://ar.wikipedia.org/wiki
4. صباح حسن عبد الزبيدي,دور الجامعة والأستاذ الجامعي في تذليل المعوقات التي تواجه البحث العلمي والتطور التكنولوجي في العراق وسبل التطوير, بحث مقدم للمؤتمر الرابع بعنوان(آفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في الوطن العربي) في الفترة 11-2006/12/14م في الجمهورية العربية السورية.
5. الرابط الإلكتروني:-
6. http://ar.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-345/_nr-9/_p-2/i.html
7. د. نازم محمود ملكاوي, د. عبد السلام نجادات, تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل, مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية المجلد4, العدد2 يونيو 2007م.
8. البنك الدولي: مستوى التعليم في العالم العربي متخلف ,عرض منى مراد بتاريخ31 يناير 2009 م, من الرابط الإلكتروني http://www.2lex.com/archives/25159
9. د. عبدالعزيز بن عثمان التويجري, التعليم العربي الواقع والمستقبل , 2003م
10. صباح حسن عبد الزبيدي, البحث العلمي احد مهمات الأستاذ الجامعي العربي,بحث مقدم إلى مؤتمر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي,السابع,الأفاق المستقبلية للتعليم العالي في العراق. (2004)م
11. د . محمد الرصاعي, التعليم الجامعي التحديات والاستراتيجيات ,من الرابط:-

http://www.jafwinfo.org/look/article.tpl?IdLanguage/17&IdPublication/2&NrArticle/448&NrIssue/1&NrSection/3

12. محمد سعيد عبد المجيد, قانون تنظيم الجامعات وجودة التعليم, دراسة ميدانية مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس سلوك الإنسان وتحديات العصر,18-2006/4/20م,جمهورية مصر العربية,جامعة المنيا, كلية الآداب. من الرابط :- (www. Manhal.net)
13. أ.د صالح هاشم الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية, التعليم العالي في الوطن العربي الواقع والطموحات, من الرابط :- www.uaecultural-jo.org/2.ppt

14. خالد محسن ثابت الجرادي, رؤية مستقبلية لإنشاء جامعة مفتوحة في الجمهورية اليمنية,رسالة دكتوراه 2005م,موقع المركز الوطني للمعلومات اليمني على الرابط-www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID

15. ورقة عمل للدكتورة هالة طه بخش ـ أستاذ مشارك ـ كلية التربية ـ جامعة أم القري بعنوان الطالب وتحديات المستقبل: رؤية في ظل مفهوم مدرسة المستقبل من الرابط publications.ksu.edu.sa/IT%20Papers/SmartSchools/hala3.doc

16. المصدر: مجلة العلم و الإيمان (العدد 32) بقلم: محمد ساحل أستاذ بمعهد العلوم الاقتصادية بالمركز الجامعي خميس مليانة .من الرابط الإلكتروني

17. http://www.kiu.com.sa/forum/showthread.php?t/1531

18. أبو عابد، محمود محمد (2004). المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية، الأردن، دار الكتاب الثقافي.

19. البابطين، عبدالعزيز (2004). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الطبعة الأولى، الرياض.

20. جان، ماري دو كاتال (1999). ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر حول التقويم التربوي. تونس.

21. الحريري، رافدة (2006). الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية، عمان، الأردن، دار الفكر.

22. ساسي، نور الدين (2004).ورقة مقدمة إلى.ورشة عمل في الإشراف التربوي: استراتيجية فاعلة لتطوير وتجويد التعليم. في الفترة من 12-14 يناير، البحرين.

23. سلامة، حسين وزميله (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار الوفاء.

24. السعود، راتب (2002). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة. الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

25. ربيع، هادي (2006). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي.

26. عطاري، عارف وآخرون (2005). الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية، الطبعة الأولى، دولة الكويت، مكتبة الفلاح.

27. عبيدات، ذوقان 02005).الإشراف التشاركي هل هو الحل؟، ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث، الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم، في الفترة من 15-16 مارس، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

28. العبد الكريم، راشد (2005). الإشراف التربوي المتنوع، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الملك فهد.

29. عطوي، جودت (2004). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الشروق.

30. طعاني، حسن (2005). الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، عمان، الأردن، دار الشروق.

31. ابن منظور: لسان اللسان ، تهذيب لسان العرب، الجزء الأول، بيروت، لبنان، ط1 ،1993م، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص:350؛

32. الدكتور عبد اللـه عبد الدائم: التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1972م، ص:9-10؛

33. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 ،2006م، ص:62-63؛

34. الدكتور عبد اللـه عبد الدائم: التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1972م، ص:688؛

35. عبد اللـه الدائم: نفس المرجع، ص:689-690؛

36. عبد اللـه الدائم: نفس المرجع، ص:93-94؛

37. 7 - عبد اللـه الدائم: نفس المرجع، ص: 94؛

38. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 ،2006م، ص:135؛

39. أحمد أوزي: نفس المرجع السابق، ص:135؛

40. أحمد أوزي: نفس المرجع السابق، ص:135؛

41. أحمد أوزي: نفس المرجع السابق، ص:209؛

42. عبد اللـه الدائم: نفس المرجع، ص:19-20؛

43. عبد اللـه الدائم: نفس المرجع، ص:6-7؛

44. انظر مسارع الراوي: العمل التربوي العربي المشترك، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية:: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى، زكي الجابر، عدنان آبو عمشة، قمر الدين قرنبع، محمود محمود، عزيز حنا، بيروت، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان إبريل 1979 بيروت ،ط1983،3،ص 234.

45. مداخلة عبد الجبار الكرخي حول ورقة مسارع الراوي: تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، المرجع السابق ،ص58.

46. نزار الحديثي في مداخلة حول ورقة محمود محمود: الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية:المرجع السابق. صص 167-204، ص 189.

47. مسارع الراوي: تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، المرجع السابق ص 52 .

48. محمد أحمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، تقديم محي الدين صابر ومحمد أحمد الشريف، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس الغرب، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، 1979.

49. أنظر: سعدون حمادي: الوحدة الثقافية والتعليم ملاحظات أولية في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق.

50. عدنان أبو عمشة: القضية الفلسطينية في التعليم العربي، في مركز دراسات الوحدة العربية، مرجع سابق ،ص138.

51. أنظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، صنعاء 23-28 كانون الأول ديسمبر، 1972 .

52. انظر: محمد أحمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية ،مرجع سابق.

53. محمد أحمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، مرجع سابق.

54. طه النعيمي في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية مرجع سابق، ص 196.

55. مسارع الراوي في مداخلة له حول محمود محمود: الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية مرجع سابق، صص 167-204، ص198.

56. انظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة الشاملة للثقافة العربية، ذات السلاسل، مجلد 1، الكويت، 1986، ص46.

57. كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: الخطوط الرئيسة لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية مرجع سابق. صص 167-204، ص 191.

58. مسارع الراوي في مداخلة له حول محمود محمود: الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية مرجع سابق، صص 167-204، ص 191.

59. مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق .

60. كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة: محمود محمود: الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ،مرجع سابق. صص 167-204، ص191.

61. عدنان أبو عمشة: القضية الفلسطينية في التعليم العربي، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، بيروت ،ط1983،3،ص137.

62. محمود السيد: الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

63. انظر: إسماعيل سعد علي، التعليم في مصر، كتاب الهلال، العدد 539، نوفمبر، 1995.

64. يأخذ النظام الامتحاني الجديد باعتبارات جديدة على غير ما هو سائد في الأنظمة العربية. ومع أننا لا ننكر أهمية التجارب والتجديد إلا أن هذا التجديد لم يؤخذ في سياقه العربي المتكامل، وهناك ملاحظات نقدية أبداها باحثون مصريون حول هذه التجديدات.فالنظام الامتحاني في مستوى الشهادة الثانوية يأخذ بعين الاعتبار مستوى تحصيل الطالب في الصف الثاني الثانوي ويتيح للطالب أربع فرص امتحانيه.

65. محمد أحمد الغنام دور التربية في صنع مستقبل الأمة العربية، مجلة التربية الجديدة، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 29، ص19.

66. خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986، ص 100.

67. عبد الله عبد الدايم: نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991،ص217.

68. خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986، ص116.

69. منير بشور: اتجاهات في التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، تونس، 1982،ص247.

70. خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية مرجع سابق، (ص 10).

71. خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف ؟المرجع السابق، (ص 8-9).

72. فؤاد زكريا & شاكر مصطفي: الثقافة العربية والاعتماد على الذات، دار الشباب، الكويت، 1988، ص61.

73. محمد الشهب: الأهداف التربوية في المملكة المغربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986، ص 90.

74. انظر عصام أحمد حسون: الأهداف التربوية في السودان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986.

75. موسى المومني جفال & وحيد عبد الحفيظ الضامن & عدنان جميل الحسون: الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1986، ص22.

76. وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي: تطور التعليم في البحرين في الفترة من 1986/85- 1988/87، تقرير مقدم إلى الدورة الحادية والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف من 9 - 17 يناير 1989، البحرين، المنامة، 1988، ص 6.

77. وزارة التربية والتعليم القطرية: الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب وإجراءات تطويرها، إبريل الدوحة، 1993.

78. وزارة التربية والتعليم القطرية: الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب وإجراءات تطويرها، إبريل الدوحة، 1993.

79. هناك طرق متعددة لعملية إفراغ محتوى الهدف القومي في التربية مثل القول تعزيز الانتماء الوطني في نسق المشاعر القومية (اغتيال للمفهوم القومي) أو من جهة أخرى عندما يقال تعزيز الانتماء إلى الأمتين العربية والإسلامية، أو القول تعزيز الانتماء العربي في إطار الانتماء الإسلامي.

80. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطط التربوية في الوطن العربي في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، ورقة مقدمة في الاجتماع الخامس لوكلاء وزارات التربية العرب 11- 13 يوليو 1987.

81. سعدون حمادي في مداخلة له حول محمود محمود: الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية، مرجع سابق، صص 167-204، ص200.

82. مسارع الراوي: العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية، مرجع سابق، ص59.

83. مركز دراسات الوحدة العربية، دور التعليم في الوحدة العربية مرجع سابق، ص 15.

84. مسارع الراوي: تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة، في مركز دراسات الوحدة العربية ،مرجع سابق، ص 56.

85. سعيد اسماعيل علي : التعليم في مصر ، كتاب الهلال ، العدد 539، دار الهلال، القاهرة 1995، ص 346.

86. أنظر . فتحي سرور : استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، 1987.

87.]49]سعيد اسماعيل علي : التعليم في مصر ، كتاب الهلال ، العدد 539، دار الهلال، القاهرة ، 1995، ص 318.

88. انظر : سعيد اسماعيل علي : هموم التعليم المصري ، القاهرة عالم الكتب ، 1989.

89. محمد أحمد الشريف وآخرون : استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1979.

90. المعهد التربوي للتخطيط في الكويت : وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين ، " الكارثة والأمل " التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، تحرير سعد الدين ابراهيم ، القاهرة ، 18 -30 إبريل /نيسان 1992.

91. الحطاب ، أحمد : الصفات التي يجب أن تتسم بها التربية للإستجابة لمتطلبات المجتمع خلال القرن الواحد والعشرين ، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي ، العدد 35، يونيو/حزيران 1989. (ص: 14 و15).

92. مسارع الراوي : العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية ، (شارك في هذه الندوة : سعدون حمادي ، زكي الجابر ، مسارع الراوي ، عدنان أبو عمشة ، قمر الدين قرنبج ، محمود محمود ، عزيز حنا) ، ط3 ، بيروت آذار/مارس 1983، ص59.

93. مسارع الراوي : العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ندوة دور التعليم في الوحدة العربية ، (شارك في هذه الندوة : سعدون حمادي ، زكي الجابر ، مسارع الراوي ، عدنان أبو عمشة ، قمر الدين قرنبج ، محمود محمود ، عزيز حنا) ، ط3 ، بيروت آذار/مارس 1983، ص59.

94. مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون

: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، ص 15. (عقدت الندوة في بغداد في الفترة 28 -29 نيسان ابريل 1979)

95. مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979)

96. أنظر : سعدون حمادي : الوحدة الثقافية والتعليم ملاحظات أولية في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) .

97. في مشاركة له في مناقشة ورقة سعدون حمادي : الوحدة الثقافية والتعليم ملاحظات أولية في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط3، 1983،ص 36.

98. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ، ص 52 .

99. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ، ص 56.

100. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ، ص 58.

101. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ص58.

102. مداخلة عبد الجبار الكرخي حول ورقة مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ص58.

103. نزار الحديثي في مداخلة حول ورقة محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 189.

104. كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة : محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 191.

105. كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة : محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص191.

106. طه النعيمي في مداخلة له حول ورقة : محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 196.

107. مسارع الراوي في مداخلة له حول محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 191.

108. مسارع الراوي في مداخلة له حول ورقة محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص197.

109. مسارع الراوي في مداخلة له حول محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص198.

110. سعدون حمادي في مداخلة له حول محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة ، دور التعلـيم في الوحـدة العربيـة: بحـوث ومناقـشات وقـائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عـدنان ابـو عمـشة ، قمـر الـدين قرنبـع ، محمـود محمـود ، عزيـز حنـا ، بـيروت ، ط3، 1983، (عقـدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص200 .

111. محمد أحمد الـشريف وآخـرون : اسـتراتيجية تطـوير التربيـة العربيـة ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلوم ، تونس ، 1979.

112. المعهد التربوي للتخطيط في الكويت : وثيقة تعليم الأمـة العربيـة في القـرن العـشرين ، " الكارثـة والأمـل " التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، تحرير سعد الدين ابراهيم ، القاهرة ، 18 -30 إبريل /نيسان 1992.

113. الحطاب ، أحمد : الـصفات التـي يجـب أن تتـسم بهـا التربيـة للإسـتجابة لمتطلبـات المجتمـع خـلال القـرن الواحـد والعشرين ، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي ، العدد 35، يونيو/حزيران 1989. (ص: 14 و15).

114. مسارع الراوي : العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية ، مركز دراسات الوحدة العربيـة ، نـدوة دور التعليم في الوحدة العربية ، (شارك في هذه الندوة : سعدون حمادي ، زكي الجابر ، مسارع الراوي ، عـدنان أبو عمشة ، قمر الدين قرنبج ، محمودمحمود ، عزيز حنا) ، ط3 ، بيروت آذار/مارس 1983، ص59.

115. مسارع الراوي : العمل العربي المشترك ودور المنظمات العربية ، مركز دراسات الوحدة العربيـة ، نـدوة دور التعليم في الوحدة العربية ، (شارك في هذه الندوة : سعدون حمادي ، زكي الجابر ، مسارع الراوي ، عـدنان أبو عمشة ، قمر الدين قرنبج ، محمود محمود ، عزيز حنا) ، ط3 ، بيروت آذار/مارس 1983، ص59.

116. مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة ، دور التعلـيم في الوحـدة العربيـة: بحـوث ومناقـشات وقـائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بـيروت ، ط3، 1983، ص 15. (عقـدت الندوة في بغداد في الفترة 28 -29 نيسان ابريل 1979)

117. مركز دراسـات الوحـدة العربيـة ، دور التعلـيم في الوحـدة العربيـة: بحـوث ومناقـشات وقـائع القـدوة التـى نظمهـا مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة ، شـارك في النـدوة البـاحثون: سـعدون حـمادى ، زكى الجـابر ، عـدنان ابـو عمـشة ، قمـر الـدين قرنبـع ،

محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979)

118. أنظر : سعدون حمادي : الوحدة الثقافية والتعليم ملاحظات أولية في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) .

119. في مشاركة له في مناقشة ورقة سعدون حمادي : الوحدة الثقافية والتعليم ملاحظات أولية في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط3، 1983،ص 36.

120. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ، ص 52 .

121. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ، ص 56.

122. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ، ص 58.

123. مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع

القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون: سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ص58.

124. مداخلة عبد الجبار الكرخي حول ورقة مسارع الراوي : تحليل الانظمة التعليمة من من منظور الوحدة ، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) ص58.

125. نزار الحديثي في مداخلة حول ورقة محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 189.

126. كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة : محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 191.

127. كمال فاخوري في مداخلة له حول ورقة : محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص191.

128. طه النعيمي في مداخلة له حول ورقة : محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية:

بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 196.

129. مسارع الراوي في مداخلة له حول محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص 191.

130. مسارع الراوي في مداخلة له حول ورقة محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص197.

131. مسارع الراوي في مداخلة له حول محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص198.

132. سعدون حمادي في مداخلة له حول محمود محمود : الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، في مركز دراسات الوحدة العربية ، دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات وقائع القدوة التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، شارك في الندوة الباحثون : سعدون حمادى ، زكى الجابر ، عدنان ابو عمشة ، قمر الدين قرنبع ، محمود محمود ، عزيز حنا ، بيروت ، ط3، 1983، (عقدت القدوة في بغداد 28 /29 نيسان ابريل 1979) . صص 167-204، ص200 .

المحتويات